UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

IGOR MATIAS DOS SANTOS

OLHAR, OUVIR E SENTIR A TERRA DOS BONS VENTOS: PROPONDO UM GUIA DE VISITAÇÃO PATRIMONIAL AO CENTRO HISTÓRICO DE ARACATI – CE COMO RECURSO DIDÁTICO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

MOSSORÓ, RN
2024

IGOR MATIAS DOS SANTOS

OLHAR, OUVIR E SENTIR A TERRA DOS BONS VENTOS: PROPONDO UM GUIA DE VISITAÇÃO PATRIMONIAL AO CENTRO HISTÓRICO DE ARACATI – CE COMO RECURSO DIDÁTICO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho apresentado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito para a obtenção do título de Mestre no Programa do Mestrado Profissional no Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Linha de pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Cândido Rolim.

MOSSORÓ, RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M433o Matias dos Santos, Igor

OLHAR, OUVIR E SENTIR A TERRA DOS BONS VENTOS: PROPONDO UM GUIA DE VISITAÇÃO PATRIMONIAL AO CENTRO HISTÓRICO DE ARACATI - CE COMO RECURSO DIDÁTICO ANTIRRACISTA NO
ENSINO DE HISTÓRIA. / Igor Matias dos Santos. - Mossoró, 2024.

175p.

Orientador(a): Prof. Dr. Leonardo Cândido Rolim.
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. I. Cândido Rolim, Leonardo. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográ ca para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

IGOR MATIAS DOS SANTOS

OLHAR, OUVIR E SENTIR A TERRA DOS BONS VENTOS: PROPONDO UM GUIA DE VISITAÇÃO PATRIMONIAL AO CENTRO HISTÓRICO DE ARACATI – CE COMO RECURSO DIDÁTICO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande de Norte – UERN, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Data da defesa: 20 / 08 / 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
LEONARDO CANDIDO ROLIM
Data: 07/10/2024 13:35:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Professor Dr. Leonardo Cândido Rolim

ProfHistória Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCILIO LIMA FALCAO
Data: 23/10/2024 10:11:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Professor Dr. Marcílio Lima Falcão

ProfHistória Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br
CICERA NUNES
Data: 23/10/2024 12:21:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Professora Dra. Cícera Nunes

ProfHistória Universidade Regional do Cariri

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, Senhor da minha vida, por ter me ajudado a chegar ao final de mais um ciclo, concedendo-me saúde e vigor diários. Dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele, seja dada a glória por tudo.

Aos meus familiares, especialmente à minha amada esposa, Euliana, aos meus pais, dona Flor e seu Dedé, bem como, à minha irmã Lara. Serei sempre grato por todo o incentivo, cuidado, apoio e encorajamento. Amo muito todos vocês.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da UERN, por todas as discussões e reflexões que, de algum modo, corroboraram para a produção da dissertação.

Aos meus colegas do mestrado, que compartilharam comigo dos desafios e das angústias existentes durante o processo da pesquisa e da produção da dissertação.

Aos meus queridos colegas de trabalho e a todos os meus amigos, em especial àqueles que torceram por mim e que, de algum modo, contribuíram para que eu chegasse ao fim de mais uma íngreme e difícil jornada.

Ao colégio Marta Silvério, por ter me concedido a oportunidade de realizar os experimentos e atividades interventivas com os alunos do nono ano. Sou profundamente grato.

Aos meus queridos alunos, que participaram diretamente da pesquisa e cooperaram com suas ideias e opiniões. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Ao meu orientador, professor Leonardo Cândido Rolim, por toda a paciência, diálogos, correções, orientações e direcionamentos.

Aos membros da banca, professor Marcílio Lima Falcão e professora Cícera Nunes, por todas as contribuições, correções, indicações e orientações, principalmente durante o momento da qualificação.

E, por fim, a todas as pessoas que de maneira direta ou indireta contribuíram em alguma circunstância para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente texto dissertativo busca analisar e discutir a aplicabilidade de um guia de visitação patrimonial antirracista voltado ao Centro Histórico da cidade de Aracati – Ce, tombado pelo IPHAN no ano de 2001. Tal produto volta-se à trajetória e à influência da população negra no Aracati colonial, dando-se ênfase, sobretudo, a dados que reforçam a presença dos negros na História Local. Para tanto, apresenta-se uma intervenção teórico-metodológica que visa engendrar uma Educação Antirracista, com ênfase no Racismo Antinegro. Quanto aos aspectos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, são examinadas algumas respostas colhidas a partir de questionários on-line, respondidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Esses questionários estão relacionados aos temas do Patrimônio Cultural e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Os dados colhidos estão conectados às metodologias da Educação Patrimonial e da História Local. Logo, com base em autores como Alberti (2013), Conceição (2023), Fernandes, A. (2012), Florência (2015), Gomes (2007), Lopes (2014), Macedo (2017), Nunes e Luz (2022) e Rüsen (2010), objetiva-se discutir como o Centro Histórico aracatiense pode ser utilizado como patrimônio educativo e antirracista abrindo-se, assim, margem para que se pense e se proponha um ensino de História mais crítico, que contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória.

Palavras-chave: guia de visitação; centro histórico; educação antirracista; patrimônio cultural; educação paras as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The present essay seeks to analyze and discuss the applicability of an anti-racist heritage visitation guide aimed at the Historic Center of the city of Aracati – Ceará, which was listed by IPHAN in 2001. This guide focuses on the history and influence of the Black population in colonial Aracati, emphasizing data that reinforce the presence of Black individuals in local history. To this end, a theoretical-methodological intervention is presented that aims to promote Anti-Racist Education, with an emphasis on Anti-Black Racism. Regarding the methodological aspects, the research development involves examining responses collected from online questionnaires completed by 9th-grade students. These questionnaires are related to the themes of Cultural Heritage and Education for Ethnic-Racial Relations. The collected data is connected to the methodologies of Heritage Education and Local History. Therefore, based on authors such as Alberti (2013), Conceição (2023), Fernandes, A. (2012), Florência (2015), Gomes (2007), Lopes (2014), Macedo (2017), Nunes and Luz (2022), and Rüsen (2010), the objective is to discuss how the Historic Center of Aracati can be utilized as an educational and anti-racist heritage site. Thus, by paving the way for a more critical approach to History teaching, this contributes to the construction of a more egalitarian and less discriminatory society.

Keywords: visitation guide; historic center; anti-racist education; cultural heritage; education for ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa do Centro Histórico de Aracati 19
FIGURA 2 – Slide utilizado no dia da aula de Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais 52
FIGURA 3 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério na aula de Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais 52
FIGURA 4 – Professor estagiário Yosef Gomes discorrendo sobre o Patrimônio Cultural aracatiense 53
FIGURA 5 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério na aula sobre o Patrimônio Cultural aracatiense 54
FIGURA 6 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério em frente à Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos 55
FIGURA 7 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério em frente ao monumento Cruz das Almas 55
FIGURA 8 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério em frente à Igreja de Nosso Senhor do Bonfim 56
FIGURA 9 – Professor e Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério na parte lateral da Casa de Câmara e Cadeia 56
FIGURA 10 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério no Museu Jaguaribano 57
FIGURA 11 – Equipe 1 apresentando o trabalho sobre o Centro Histórico aracatiense 58
FIGURA 12 – Equipe 2 apresentando o trabalho sobre as leis de proteção ao patrimônio 58
FIGURA 13 – Equipe 3 apresentando o trabalho sobre o Patrimônio Cultural nacional 59
FIGURA 14 – Equipe 4 apresentando o trabalho sobre o Patrimônio Imaterial brasileiro 59
FIGURA 15 – Matriz disciplinar da Didática da história de acordo com Rüsen 68
FIGURA 16 – Capa do guia de visitação antirracista.....88
FIGURA 17 – Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário em Aracati – Ce.....91

FIGURA 18 – Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos em Aracati – Ce.....91
FIGURA 19 – Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres em Aracati – Ce.....92
FIGURA 20 – Igreja de Nosso Senhor do Bonfim em Aracati – Ce.....92
Figura 21 – Igreja do Nicho do Bom Jesus dos Navegantes em Aracati – Ce.....93
Figura 22 – Monumento Cruz das Almas em Aracati – Ce.....93
Figura 23 – Instituto do Museu Jaguaribano em Aracati – Ce.....94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CNE: Conselho Nacional de Educação

IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP: Projeto Político Pedagógico

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Questionário sobre os saberes dos alunos acerca do conceito de Educação Patrimonial 47
GRÁFICO 2 – Questionário sobre aulas de professores voltadas para a Educação Patrimonial 47
GRÁFICO 3 – Questionário sobre Racismo e Educação para as Relações Étnico-Raciais 49
Gráfico 4 – Questionário sobre Patrimônio Cultural Local e História da escravidão africana 50
Gráfico 5 – Questionário sobre visitação aos Centros Históricos e Educação Patrimonial.....51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sequência didática proposta no guia de visitação antirracista.....89
Tabela 2 – População das Vilas cearenses no ano de 1804.....97
Tabela 3 – Mapa dos habitantes do Ceará (1808) 98
Tabela 4 – População do Ceará por etnias a partir dos censos de 1813 e 1872.....99
Tabela 5 – População do Ceará dividida entre pretos, mulatos e pardos nos censos de 1813 e 1872.....99
Tabela 6 – Descrição das escravarias de Manoel Fonseca e Carlos Lins Vasconcelos.....101
Tabela 7 – População da vila de Aracati (1813) 102
Tabela 8 – Locais onde escravizados e forros foram sepultados no Aracati (século XVIII) 106
Tabela 9 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 6º ano.....111
Tabela 10 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 7º ano.....112
Tabela 11 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 8º ano.....113
Tabela 12 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 9º ano.....114
Tabela 13 – Competências e Habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio que fundamentam o guia de visitação antirracista.....115
Tabela 14 – Competências e Habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio que fundamentam o guia de visitação antirracista.....116
Tabela 15 – Competências e Habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio que fundamentam o guia de visitação antirracista.....116

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....15

2. METODOLOGIAS NO CENTRO DO DEBATE: CONECTANDO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....26

2.1 APROFUNDAMENTOS E DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DA HISTÓRIA LOCAL.....26

2.1.1 Estabelecendo intersecções entre as metodologias: Onde Educação Patrimonial e História Local se encontram.....36

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ANTIRRACISMO: TRANSFORMANDO A CIDADE DE ARACATI EM PATRIMÔNIO EDUCATIVO.....38

3. ANALISANDO ALGUNS DADOS E DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....46

3.1 PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DAS EXPERIÊNCIAS DE AULA E DOS QUESTIONÁRIOS.....46

4. ESTABELECENDO AS BASES TEÓRICAS: DIÁLOGOS ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, PATRIMÔNIO CULTURAL E ANTIRRACISMO.....62

4.1 DISCUSSÕES SOBRE A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PROPONDO UMA DEFINIÇÃO POSSÍVEL.....62

4.1.1 Algumas considerações sobre as contribuições de Jörn Rüsen para a Didática da História.....66

4.2 CULTURA HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRIA A PARTIR DA TEORIA DA HISTÓRIA DE JORN RÜSEN.....72

4.2.1 Consciência Histórica e sua aplicabilidade no Ensino de História.....74

4.3 O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE PATRIMÔNIO CULTURAL, RACISMO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....81
5. ANALISANDO O GUIA DE VISITAÇÃO PATRIMONIAL: UMA PROPOSIÇÃO DA CIDADE DE ARACATI COMO PATRIMÔNIO EDUCATIVO E ANTIRRACISTA.....87
5.1 APROFUNDANDO A DISCUSSÃO ACERCA DOS USOS DA CIDADE DE ARACATI COMO RECURSO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....88
5.2 AMPLIANDO O DEBATE: O GUIA DE VISITAÇÃO ANTIRRACISTA E A PRESENÇA DA POPULAÇÃO NEGRA NA HISTÓRIA CEARENSE, JAGUARIBARA E ARACATIENSE.....96
5.2.1 Compreendo melhor as relações sociais em Aracati: o guia, os negros e as irmandades religiosas.....104
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O GUIA DE VISITAÇÃO ANTIRRACISTA À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119
REFERÊNCIAS.....121
APÊNDICE A.....131
APÊNDICE B.....135
APÊNDICE C.....136
APÊNDICE D.....138
APÊNDICE E.....139
APÊNDICE F.....141
APÊNDICE G.....142

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado ancora-se na análise, no estudo e na confecção de um guia de visitação patrimonial que apresenta parte da História da cidade de Aracati – Ceará voltando-se ao tema da presença negra e do escravismo na cidade no período colonial[1]. Portanto, busca-se e propõe-se uma intervenção metodológica que se configure como meio para a promoção de uma educação antirracista.

O presente trabalho também se fundamenta em algumas considerações e opiniões tecidas pelos alunos do nono ano do ensino da educação básica do Colégio Marta Silvério, instituição de ensino privado, localizada na cidade de Aracati – Ceará, na qual lecionamos.

A escola supracitada foi fundada em 1990 e, inicialmente, objetivava atender apenas crianças que se incluíssem na faixa etária da Educação Infantil. À época, a escola funcionava na Rua Dom Manuel, nº 73. A partir de 1998, com o crescimento do número de alunos, a escola passou a funcionar na Rua Rui Barbosa, nº 218, onde está estabelecida atualmente.

Nesse período, a instituição passou a comportar, também, turmas de Ensino Fundamental I e passou a denominar-se Instituto Educacional Pequeno Polegar. Em 2000, deu-se início ao Ensino do Fundamental II, tornando-a conhecida como Escola de Ensino Fundamental Pequeno Polegar e, em 2003, a mesma passou a dispor o Ensino Médio Regular.

Atualmente, o Colégio Marta Silvério comporta apenas turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Concomitante, é nesse contexto que minha pesquisa se insere, focalizando-se numa turma de alunos do nono ano do Ensino Fundamental[2].

Previamente, é relevante estabelecer algumas considerações acerca de como minha trajetória como professor de História influenciou a escolha do objeto

---

[1] Antes de mais nada, faz-se relevante observar que apesar do texto em xeque circundar em torno do estudo de alguns bens patrimoniais presentes no Centro Histórico da cidade de Aracati – Ce ligados à trajetória da população negra, também se faz cabível observar movimentos de resistência presentes na cidade. Nesse sentido, destacam-se as produções e pesquisas realizadas por Nascimento (2014; 2022). Nos referidos textos o autor propõe discussões em torno da comunidade quilombola do Cumbe, localizada a cerca de 10 quilômetros da zona urbana da cidade. Portanto, o autor destaca que tal comunidade se configura como símbolo de resistência, reafirmando a presença negra no Ceará, no litoral leste e, sobretudo, na cidade de Aracati.

[2] As informações aqui expostas foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), atualizado no ano de 2023.

de pesquisa que fundamenta o presente trabalho. Tais observações também se apresentam como justificativa acerca dos caminhos teórico-metodológicos aqui percorridos.

Concluí a licenciatura em História no ano de 2019 e iniciei minha experiência como professor oficialmente no ano de 2020. Portanto, leciono há cerca de 4 anos, tendo começado no Colégio Marta Silvério, instituição na qual ainda leciono atualmente. A partir do ano de 2022, comecei também a ministrar aulas no Colégio Beni Carvalho, uma das maiores escolas estaduais do Ceará.

Logo, a escolha do objeto desta pesquisa parte das minhas observações empíricas e também das discussões feitas em sala de aula com os meus alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Marta Silvério. A turma escolhida para os experimentos pedagógicos possui um grande significado para mim, pois a tenho ensinado desde que passei a lecionar na instituição.

Primeiramente, pontuo que no decurso dos anos em sala pude perceber que os estudantes não possuem muito conhecimento sobre a história local da cidade, principalmente em relação ao Patrimônio Cultural. Também pude notar que o livro didático utilizado pelos estudantes raramente apresenta discussões voltadas à temática da história local e até mesmo da História da África e sua influência sobre a História brasileira.

Assim, as investigações, questionamentos e discussões às quais me proponho neste texto dissertativo, configuram-se como frutos de minhas inquietações enquanto educador, ao passo que, também se apresentam como uma tentativa de contribuição para a construção de um ensino-aprendizagem mais significativo e mais ligado a elementos que se relacionem com a identidade e o cotidiano dos alunos.

Por meio da elaboração de alguns questionários do *google* estruturados, semiestruturados e respondidos pelos estudantes de algumas aulas realizadas com a turma, bem como, por intermédio de uma visitação feita *in loco* ao Centro Histórico[3] da cidade de Aracati, cogitou-se na proposta de intervenção didático-pedagógica supracitada.

[3] Para fins de esclarecimento, faz-se relevante explicitar que os Centros Históricos são geralmente entendidos como “áreas urbanas que circunscrevem os núcleos antigos e/ou originais das cidades. Os centros históricos são assim chamados por serem considerados localidades importantes e indispensáveis para a compreensão da história da cidade, da evolução urbana e dos processos humanos de ocupação e disputa do território. Não por acaso, essas regiões se confundem com a própria origem das cidades, seja porque abrigaram os primeiros

O estudo detalhado dos dados produzidos se estabeleceu no decorrer do ano de 2023, tendo-se aplicado os mesmos questionários aos educandos, tanto antes quanto depois das aulas, das discussões e da visita ao Centro Histórico da cidade.

Tal ação visa estabelecer uma comparação entre as respostas dadas pelo alunado a fim de averiguar o impacto e a influência exercidos pelas intervenções e ações didático-pedagógicas. Desse modo, o feedback dado pelos discentes acerca das temáticas abordadas e a partir das experiências didático-pedagógicas, apresenta-se como fonte e recurso fulcral para as discussões aqui realizadas[4].

As discussões aqui delineadas também giram em torno da consciência histórica dos alunos, conceituação cunhada pelo historiador alemão Jörn Rüsen. Conforme o autor, tal conceito é expressivamente relevante, pois fundamenta tanto o pensamento histórico quanto a ciência da história e pode ser compreendido como:

> A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2010b, p. 57).

Tais considerações permitem inferir que todo ser humano se utiliza de sua consciência quando constrói reflexões sobre a vida, sua inserção e existência no tempo (MARTINS, 2019). Luis Fernando Cerri (2011, p. 27; 29) destaca que “a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento. [...] O pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana”.

Quanto à relação da consciência histórica com o processo de ensino-aprendizagem, esta “contribui para o desenvolvimento do sujeito e fortalece sua capacidade de aprendizagem” (MARTINS, p. 56). Conforme Rüsen (2010), o homem sempre busca agir de maneira intencional e só pode interpretar o mundo e a si mesmo conforme às intenções de sua ação e sua paixão.

---

povoamentos urbanos, seja porque foram palco de processos sociais e acontecimentos históricos que marcaram a formação das cidades” (LEITE, 2020, p. 51).

[4] No decorrer da pesquisa quatro questionários foram elaborados e aplicados aos alunos. O primeiro questionário está relacionado ao Patrimônio Cultural e a Educação patrimonial; o segundo questionário estabelece um diálogo entre Racismo, Relações Étnico-Raciais e Educação Patrimonial; os outros dois abordam a temática da visitação ao Centro Histórico da Cidade de Aracati, uma das atividades realizadas com os alunos.

Portanto, buscar compreender o papel do ensino de História levando-se em consideração o diálogo entre este campo e o conceito de Consciência Histórica, implica no desenvolvimento de atividades que permitam que o educando construa interpretações próprias da história, levando-se em consideração o contexto histórico no qual está inserido (CERRI, 2011).

O estudo da Conciência Histórica dos estudantes, em consonância com as temáticas do **Patrimônio Cultural**[5] e do **Racismo**, pode promover uma aprendizagem que esteja estreitamente ligada ao cotidiano do aluno, que lhe permita questionar, interpretar e intervir no mundo a sua volta.

Isto posto, faz-se relevante sublinhar que tais assuntos estão estreitamente imbricados e constituem-se como partes fulcrais para a construção dos diálogos e discussões apresentados nesta pesquisa. Com o desdobramento do debate proposto, surgem outros conceitos e metodologias que, articulados ao objeto estudado, visam possibilitar maior aprofundamento teórico-metodológico. Entre tais elementos, destacam-se **a Educação Patrimonial, a Histórica Local e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.**

Os conceitos em relevo apresentam-se como meios que, em conversação com os estudos e discussões que circundam a construção do guia de visitação, visam engendrar novas reflexões em torno de atividades que podem ser desenvolvidas a fim que o alunado seja capaz de pensar acerca da realidade de forma autônoma.

A Educação Patrimonial apresenta-se como uma metodologia centralizada no Patrimônio Cultural, utilizando-o como objeto de análise e conhecimento, bem como, busca auxiliar as crianças e adultos na valorização dos bens patrimoniais e na produção de novos saberes (HORTA et al, 1999).

Logo, o estudo patrimonial constitui-se a partir de discussões que articulam Patrimônio, Memória e Ensino de História e possibilita a construção de “um sentimento de pertencimento e de identidade nos membros participantes das comunidades” (OLIVEIRA, 2019, p. 99).

[5] Faz-se relevante observar que no presente texto preferiu-se utilizar-se a conceito Patrimônio Cultural em detrimento de Patrimônio Histórico por entender-se que tal definição abarca de maneira mais abrangente a compreensão e as discussões mais atuais acerca do que é Patrimônio. Portanto, tal conceituação se encontra em maior harmonia com as propostas institucionais, com os documentos internacionais e com as pesquisas que tem sido desenvolvidas sobre o assunto enfatizado.

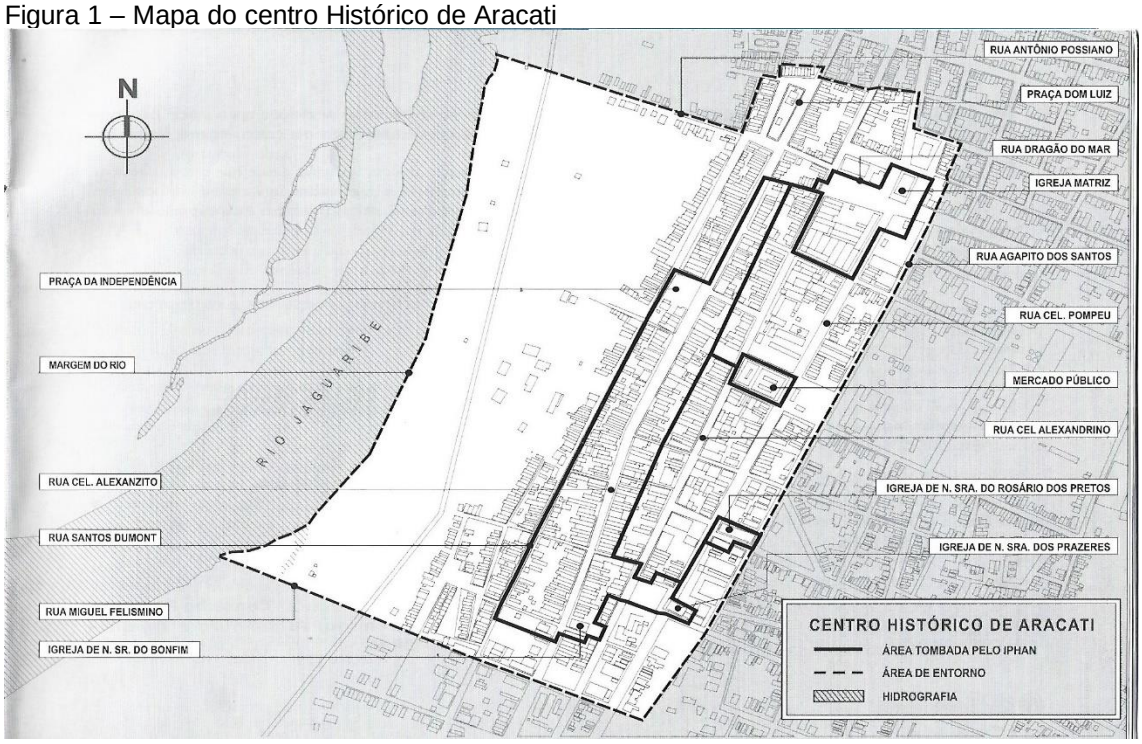
Ao falar-se em estudo do Patrimônio Cultural, torna-se relevante, também, ressaltar que a análise aqui proposta intenciona promover discussões em torno da relação entre o aluno e a cidade. Nesse caso, especificamente, se estabelece uma conexão intrínseca entre o Patrimônio Cultural e a metodologia da História Local.

A inter-relação entre ambos os conceitos constitui um terreno extremamente fértil para a produção de novas pesquisas acadêmicas, pois abre margem para discussões em torno de diversas temáticas transversais (MARQUES, 2021).

Esse diálogo também pode motivar e promover transformações tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, engendrando projetos em conjunto com a comunidade local, promovendo a valorização e a preservação do patrimônio e da cultura local.

Outro fator que justifica a escolha de utilizar um guia de visitação voltado ao Patrimônio Cultural e a História Local é o fato de Aracati ser revelante histórica e culturalmente, ao ponto de ter seu conjunto arquitetônico e paisagístico tombado pelo IPHAN desde o ano de 2001 (IPHAN, 2022). A seguir, pode-se observar o mapa do Centro Histórico com os espaços tombados pelo IPHAN.

Figura 1 – Mapa do centro Histórico de Aracati



Fonte: Paiva et al., 2008, p. 15.

A cidade é considerada uma das mais destacadas no que tange às relações econômicas estabelecidas no Ceará durante o período colonial. Tendo sido fundada como Vila de Santa Cruz do Aracati no ano de 1747, tornou-se, no decorrer do século XVIII, uma importante praça comercial, principalmente a partir do crescimento proporcionado pelas oficinas de carnes secas (LIMA, 2008).

A comercialização do gado e a exportação do couro e das peles contribuíram para que Aracati se tornasse o principal meio de comercialização dos produtos originados da pecuária (LIMA, 2008).

Outro fator a se considerar é que o patrimônio arquitetônico aracatiense é formado por diversas edificações, entre as quais destacam-se os bens patrimoniais existentes no Centro Histórico, como por exemplo, a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, a Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, o Prédio da Casa de Câmara e Cadeia, o Mercado Central e o Sobrado do Barão de Aracati – atual Museu Jaguaribano (IPHAN, op. cit.).

Por meio do estudo do Centro Histórico da cidade, pretende-se, ainda, realizar uma conexão tanto com a presença quanto com a cultura negra. Isso implica dizer que, também, busca-se realizar um diálogo com a educação das relações étnico-raciais e com a temática do Racismo, levando-se em consideração tanto as experiências quanto os saberes prévios dos alunos.

Ao falar-se em educação para as relações étnico-raciais, faz-se referência a um “conjunto de documentos produzidos em âmbito legal relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (ARAUJO, 2015, p. 127). Tais documentos tratam principalmente das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ambas as legislações modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, tornando obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Diante de tais demandas legislativas, faz-se relevante delinear que a presente pesquisa se propõe como uma tentativa de fomentar e intensificar ainda mais o debate em torno da importância da implementação de tais dispositivos e discussões na espacialidade escolar.

Portanto, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, passou-se a reforçar a relevância de se trabalhar a história da África e da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Tomando-se como pressuposto as considerações tecidas por

Alberti (2013, p. 27), essa legislação caracteriza-se como instrumento considerável “para o combate ao racismo no Brasil”.

No entanto, para além das questões e exigências legislativas, deve-se levar em consideração outros fatores, como por exemplo, elementos relacionados à discriminação e à desigualdade que envolvem a população negra, o papel do Estado e dos sistemas de ensino e as intenções da população frente à diversidade social e étnico-racial (SILVA, 2011).

Diante de um tema tão sensível e urgente como esse e mediante os desafios e problemáticas que o mesmo apresenta, torna-se necessário refletir e discutir sobre novas estratégias e práticas pedagógicas que privilegiem um ensino de História pautado nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

Conforme o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009), devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas interdisciplinares e transversais. Tais ações também precisam estar pautadas na valorização e na promoção da diversidade étnico-racial, combatendo qualquer forma de discriminação e preconceito.

Quanto às posturas e práticas pedagógicas dos educadores brasileiros frente aos desafios postos diante de uma educação que se proponha antirracista, Gomes (2007, p. 109) destaca: “o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social”.

Acerca da pertinência de trabalhar a temática da escravização africana em sala de aula Alberti (2013, p. 39) assevera que “a escravização de africanos e o tráfico transatlântico são assuntos sem dúvida indispensáveis na abordagem da história das relações raciais”. Logo, a realização de um estudo com os alunos sobre a exploração dos africanos na História Local por meio do Patrimônio Cultural, constitui-se como recurso didático-pedagógico valioso para tratar as relações étnico-raciais no espaço escolar.

Doravante, o estudo da cidade e pela cidade de Aracati, em consonância com a temática do escravismo, lança-se para além da história e da memória das elites locais e, consequentemente, põe em foco o silenciamento dos grupos subalternizados, ação que o sociólogo Michael Pollak (1989, p. 8) chama de “não-dito” para fazer referência às memórias esquecidas ou até mesmo silenciadas.

Ainda sobre as temáticas do Racismo e da História da escravidão, tais tópicos aparecem de maneira superficial, tanto no livro didático quanto nos debates propostos em sala. Tais assuntos são ainda mais parcos ou até inexistentes quando se afunilam para a história local, o que demanda a produção de materiais didáticos que supram essas lacunas e abram margem para que novas perspectivas e abordagens sejam trabalhadas, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Logo, cabe pensar como um ensino de História que dialoga com uma metodologia embasada na Educação Patrimonial e na Educação para as Relações Étnico-Raciais pode vir a contribuir para o enriquecimento e ampliação da conscientização histórica dos alunos[6]? Até que ponto o estudo e a exposição da História Local podem promover um ensino de História mais amplo e diversificado? Tais indagações perpassam todas as considerações explicitadas no decurso do texto.

A partir das problemáticas supracitadas, pretende-se estabelecer novos olhares, discussões e reflexões em torno do campo do ensino de História. Para tanto, visa-se engendrar uma análise teórico-metodológica e historiográfica, bem como, intenta-se delinear um levantamento bibliográfico acerca da relação entre Ensino de História, Patrimônio Cultural, História Local, Educação das Relações Étnico-Raciais e Consciência Histórica.

Procura-se, também, examinar a relevância de se apropriar da Educação Patrimonial e da Educação para as Relações Étnico-Raciais para a estruturação de uma aprendizagem mais crítica e autônoma por parte dos estudantes, promovendo-se, assim, uma reeducação do olhar dos estudantes em relação ao Patrimônio Histórico e uma sensibilização em relação às questões raciais.

Em consonância com a busca pela compreensão dos estudantes acerca das temáticas em questão, visa-se, também, estabelecer uma análise sobre os possíveis impactos e consequências que o estudo da História Local pode suscitar nos alunos e em sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

[6] Neste caso, entende-se o conceito de conscientização histórica a partir de Paulo Freire (1987) como um processo através do qual o sujeito estabelece sua autonomia. Nesta perspectiva, o educador se apresenta como “uma espécie de parteiro que ajuda no processo de conscientização, não lhe cabendo em nenhum momento impor a sua própria visão de mundo” (CERRI, 2011, p. 67). Portanto, entende-se que tal conceito é o mais adequado para representar o que esta dissertação propõe.

Desse modo, uma discussão que se encontra embasada na conversação entre Consciência Histórica e História Local, pode vir a contribuir para a ampliação e para o enriquecimento das discussões atreladas ao campo do Ensino de História.

Tais ações e intervenções didático-pedagógicas encontram-se referenciadas nas metodologias da Educação Patrimonial e da História Local. No que concerne à primeira, em congruência com o Guia Básico da Educação Patrimonial, recomenda-se iniciar o estudo patrimonial "a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados" (HORTA et al, 1999, p. 4).

Esta metodologia promove a exploração dos objetos culturais, desdobrando-se em quatro momentos distintos, sendo eles: "observação, registro, exploração e significação" (PACHECO, 2017, p. 75). Entretanto, deve-se observar que a sequência de realização dos momentos pode modificar-se, não sendo necessariamente obrigatório que o professor siga exatamente a sequência proposta pelo Guia.

A proposta de visitação ao Patrimônio Cultural também está embasada nas considerações metodológicas propostas por Schmidt e Cainelli (2009). Segundo as autoras, o ensino de história também precisa ser pensado "a partir das relações que os indivíduos estabelecem com objetos do passado, que os levam a imaginar o que os homens de então sentiam e pensavam" (SCHMIDT e CAINELLI, p. 157).

Quanto à metodologia da História Local e suas contribuições para o presente trabalho dissertativo, com base nas considerações teórico-metodológicas tecidas pela historiadora Vilma de Lordes Barbosa e Melo (2015, p. 64), pode-se inferir que

> Enquanto estratégia metodológica para a pesquisa e o ensino, a história local pode garantir a produção de um conhecimento histórico a partir de atitudes investigativas da realidade cotidiana nas análises econômicas, políticas, sociais e culturais de forma mais próxima e clara, promovendo articulações entre o conhecimento local e o geral, sendo possibilitada, assim, a percepção das evidências históricas de permanências e rupturas, de conflitos, de continuidades e mudanças. A história local proporciona, ainda, *um* caminho para a construção de uma história que apresente heterogeneidades e pluralidades, fugindo do silêncio em que, seguidamente, estavam imersos variados sujeitos históricos.

Torna-se evidente que a análise do local apresenta um potencial significativo ao possibilitar à pesquisa e ao ensino uma ampliação investigativa, e, mesmo que o estudo do local permaneça inevitavelmente imbricado ao geral, ele abre margem para a construção de uma historiografia que se propõe cada vez mais descentralizada e diversificada.

Por conseguinte, torna-se fulcral destacar que há certo consenso entre os pesquisadores do campo do ensino de que o estudo da História Local pode inserir o aluno na sua comunidade, levando-o a construir sua identidade, além de auxiliar o educando a compreender melhor seu entorno e sua realidade (TOLEDO, 2010).

Por fim, faz-se indispensável apresentar o que cada capítulo desta dissertação propõe. O capítulo inicial propõe uma análise de algumas metodologias estudadas e utilizadas no decorrer desta pesquisa. Nesta parte da pesquisa, são discutidas as possíveis contribuições que as metodologias da Educação Patrimonial, da História Local e da Educação para as Relações Étnico-Raciais podem proporcionar para a construção de uma aprendizagem que se proponha crítica.

No que tange ao capítulo dois, busca-se, também, analisar os questionários e os experimentos didáticos realizados em conjunto com os alunos, a fim de que se pontuem possíveis contribuições que as metodologias que giram em torno da Educação Patrimonial possam vir a oferecer ao Ensino de História.

O terceiro capítulo, por sua vez, estabelece uma delimitação teórica e busca clarificar os conceitos de Consciência Histórica, Patrimônio Cultural e Racismo, assim como, mediante um levantamento historiográfico e bibliográfico, expõe algumas considerações sobre o enriquecimento teórico-metodológico que o diálogo entre os conceitos supracitados pode fornecer ao ensino de História e ao processo de ensino-aprendizagem.

A priori, o quarto capítulo visa amplificar o debate historiográfico em torno da presença e da participação da população negra na construção da História e da cultura cearense. Também, intenta-se analisar o guia de visitação patrimonial desenvolvido em torno do Centro Histórico aracatiense. Dessa forma, reflete-se sobre possíveis contributos que o produto didático pode transmitir às aulas de História, tomando a cidade como patrimônio educativo e antirracista, por meio

de um passeio que sensibilize os alunos, que eduque e fomente o olhar, o ouvir, o sentir a cidade.

Tais ações e intervenções didático-pedagógicas engendram novas reflexões acerca do papel do professor como “mediador privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos” (CERRI, 2011, p. 132).

2 METODOLOGIAS NO CENTRO DO DEBATE: CONECTANDO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

O capítulo inicial desta pesquisa propõe, primeiramente, estabelecer discussões e considerações sobre aspectos metodológicos que embasam a produção da dissertação. Para tanto, de maneira objetiva, propõe-se uma conversação que apresente uma argumentação coerente.

Desse modo, reúnem-se e interligam-se as perspectivas da Educação Patrimonial e da História Local, enfatizando-se como ambas podem colaborar conjuntamente para o ensino de História, concebendo novos rumos ao pensar e fazer docente. Outrossim, o texto articula a Educação para as Relações Étnico-Raciais ao Patrimônio Cultural Local, apresentando a cidade de Aracati – Ce como recurso didático para uma educação antirracista, apropriando-se, para isso, da História do escravismo representado por meio dos bens patrimoniais locais.

2.1 Aprofundamentos e delimitações conceituais da Educação Patrimonial e da História Local

O presente tópico busca constituir um breve diálogo entre as perspectivas da Educação Patrimonial e da História Local, tendo como pano de fundo a cidade de Aracati que, tomada como parte do patrimônio educativo, pode trazer profícuas discussões para a História Local e às práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

A princípio, busca-se traçar uma sucinta definição acerca das duas perspectivas em tela. Em segundo lugar, propõe-se uma possível interconexão metodológica entre ambas. Tal inter-relação dá margem para que o ensino de História abra para novas abordagens e possibilidades metodológicas que privilegiem o uso do patrimônio cultural local.

Também, busca-se estabelecer uma discussão que visa analisar a cidade como meio para a ampliação da Educação Patrimonial. No entanto, faz-se necessário salientar que essa discussão só alcança maiores minúcias no capítulo 3, no qual se apresenta e se discute a utilização de recursos didático-

pedagógicos que se apropriam da cidade como parte integrante da construção do produto didático da presente dissertação.

A Educação Patrimonial, enquanto metodologia voltada à temática do Patrimônio Cultural, surgiu na Inglaterra com os trabalhos educativos desenvolvidos mediante a *heritage education,* passando a ser integrada ao cenário brasileiro de maneira oficial a partir da realização do 1º Seminário de Educação Patrimonial. Esse evento ocorreu no ano de 1983, na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2019).

Portanto, no contexto brasileiro, a Educação Patrimonial caracteriza-se como um campo de reflexão relativamente recente. Logo, "foi só nas últimas décadas que o tema entrou na pauta das reflexões teóricas e acadêmicas" (DEMARCHI, 2016, p. 270).

Antes de estabelecer-se e apresentar-se uma possível definição acerca da Educação Patrimonial, faz-se cabível observar que tal expressão se cristalizou no Brasil com a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, proposto pelo IPHAN no ano de 1999 (FLORÊNCIO, 2014). Entretanto, como destaca Scifoni (2017), proporcionalmente e, de maneira contraditória, a difusão do termo também engendrou forte recusa em âmbito nacional.

Ainda sobre a influência da publicação do Guia supracitado sobre a construção do conceito de Educação Patrimonial, Demarchi (2016) observa que esse documento acabou por fixar os limites de tal metodologia. Ainda conforme o autor, embora o guia tenha contribuído significativamente para a solidificação do assunto, deve-se levar em consideração que

> [...] Todo conhecimento é historicamente datado e que as práticas de educação patrimonial há tempos necessitam de avanços teóricos. [...] É necessário avançar na reflexão para superar ideias obsoletas. Deve-se considerar, por isso, que tanto a noção de patrimônio cultural quanto a de educação patrimonial são dinâmicas e mudam ao longo do tempo (DEMARCHI, p. 272).

Desse modo, novas reflexões teórico-metodológicas precisam ser tecidas acerca da Educação Patrimonial, gerando, assim, novas estratégias e práticas educativas. Portanto, faz-se imprescindível que surjam pesquisas que apresentem e estabeleçam novas provocações e problematizações em torno da temática da Educação Patrimonial, tendo-se por referência as demandas e os desafios do tempo presente, nas quais se enquadram o presente texto.

Nessa perspectiva, pretende-se, também, expor, comparar e discutir algumas compreensões historiográficas que têm sido formuladas no Brasil sobre o conceito em relevo, tomando como ponto de partida a definição proposta pelas autoras do Guia Básico da Educação Patrimonial (HORTA et al., 1999), como também, observando os cuidados necessários quanto ao uso do termo Educação Patrimonial.

De acordo com as considerações propostas pelo guia, a Educação Patrimonial caracteriza-se como uma metodologia educativa centralizada no Patrimônio Cultural, considerando-o como fonte elementar de aprendizagem. Isso implica dizer que,

> A Educação Patrimonial é um **instrumento** de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da **autoestima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. A **metodologia** específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da **relação** entre os indivíduos e seu meio ambiente (HORTA et al., p. 4, grifo das autoras).

Entretanto, embora as definições, estratégias e atividades apresentadas pelas autoras ainda possuam um significativo grau de relevância para o debate aqui exposto e para o ambiente escolar, faz-se imprescindível reiterar que nos últimos anos muitas mudanças ocorreram.

Por exemplo, no ano de 2000 foi publicado o Decreto-Lei nº 3.551 que pretendia estabelecer o Registro dos Bens de Natureza Imaterial. Também instituiu-se o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial Brasileiro (BRASIL, 2000). Nessa esteira argumentativa, Oliveira (2019, p. 99) observa que

> Além dessa importante mudança, verificou-se ainda uma ampliação bastante significativa das ações educativas que tinham a educação patrimonial como metodologia norteadora da relação ensino-aprendizagem por meio do patrimônio cultural. Essa metodologia, para além do uso nos setores educativos dos museus, passou a ser usada em outros locais, incluindo-se aí as salas de aula nos diversos níveis de ensino. Passou a ser comum sua aplicação com o intuito de reconhecimento do patrimônio, como também da possibilidade de ela poder vir a florescer e fortalecer um sentimento de pertencimento e de identidade nos membros participantes das comunidades, principalmente nos locais onde sejam realizadas essas atividades, condições alimentadas a partir das discussões em relação ao

> patrimônio (material ou imaterial), em relação à memória (individual ou coletiva) e em relação ao próprio ensino de história.

Desse modo, a partir das considerações em relevo, pode-se pontuar e evidenciar as modificações pelas quais a metodologia da Educação Patrimonial tem passado nas últimas décadas. Também, faz-se válido observar que essa metodologia vem se solidificando atualmente, principalmente por seu uso cada vez mais intenso.

Por conseguinte, frente às asserções tecidas acerca da metodologia da Educação Patrimonial, pode-se alvitrar que o Patrimônio Cultural possui, de fato, um caráter educativo? A essa indagação, Oliveira (2019, p. 100) responde asseverando que

> [...] Sim, principalmente pelo fato de esse caráter ter sua inteligibilidade e sua materialização no papel do documento histórico, documento como marcas deixadas pelo passado no nosso presente, que o patrimônio pode assumir, papel esse que pode ser explorado nas atividades, nas ações educativas realizadas por meio da prática da educação patrimonial, quando esse é usado para demonstrar as relações de permanência e mudanças ou de semelhanças e diferenças entre sociedades localizadas em tempos diversos/diferentes, bem como em múltiplos espaços, quanto à forma de pensar, de agir, de produção de um saber, de construir, de habitar, de alimentar, de vestir etc.

Desse modo, as fontes patrimoniais podem e devem ser apropriadas e instrumentalizadas pelos docentes como recursos didático-pedagógicos relevantes e práticos para o estudo das mudanças e permanências sociais, das dinâmicas do espaço, das práticas políticas, culturais e econômicas que marcam as ações e intervenções do homem no tempo e no espaço. Nesse bojo de pensamento, Horta (2008, p. 16) argumenta que

> Os monumentos e objetos do patrimônio cultural possibilitam às crianças, do mesmo modo que aos adultos, uma experiência concreta, não-verbal (e, por isso, acessível a todos), que lhes permite evocar e explicar o passado de que são herdeiros.

Em diálogo com as ideias já expostas e a fim de amplificar as discussões em torno da temática aqui exposta, torna-se também imprescindível apresentar alguns desdobramentos e apontamentos tecidos por Florêncio (2015) sobre algumas mudanças que ocorreram nos últimos trinta anos no que tange às diretrizes que norteiam a Educação Patrimonial. A essas mudanças, que têm se consolidado na área, a autora acentua que

> [...] A Educação Patrimonial superou as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Deve, portanto, ser entendida como eficaz em articular saberes diferenciados e diversificados, presentes nas disciplinas dos currículos dos níveis de ensino formal e, também, no âmbito da educação não formal (FLORÊNCIO, 2015, p. 23).

Portanto, também deve-se pensar e planejar ações e intervenções didático-pedagógicas que ultrapassem uma compreensão de Educação Patrimonial que esteja restrita apenas ao objeto. Ou seja, faz-se urgente avançar nas discussões em torno do campo da Educação Patrimonial, colocando-se, também, em perspectiva as articulações que podem ser construídas entre diversos outros saberes e fazeres.

Abre-se aqui espaço para reflexões que giram em torno de projetos e práticas que levem em conta os saberes produzidos tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. No caso da presente pesquisa, intenta-se articular a Educação Patrimonial às questões Étnico-Raciais, alinhando essas questões à História da cidade de Aracati.

No que tange às dimensões e desdobramentos que têm caracterizado a Educação Patrimonial nas últimas décadas, Florêncio (2015) indica que: em primeiro lugar, é imprescindível concebê-la em seu aspecto político, ou seja, deve-se analisar que memória e esquecimento são produtos da sociedade, assim como, muitas vezes, a população não se identifica com o Patrimônio Cultural que a circunda.

Um outro desdobramento, intrínseco ao primeiro, faz referência ao papel da Educação Patrimonial em relação à “Valorização e a preservação do patrimônio cultural” (FLORÊNCIO, 2015, p. 23). Nesse ponto, realça-se a relevância e a necessidade de um diálogo e de uma relação mais efetiva com as comunidades locais.

Isso implica dizer que os bens culturais devem ser utilizados como sustentáculo para a construção de saberes coletivos, os quais só podem ser concretizados quando se leva em consideração “as necessidade e expectativas das comunidades envolvidas por meio de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem que devem ser construídas dialogicamente a partir das especificidades locais” (FLORÊNCIO, 2015, p. 24).

Outro ponto que deve ser sublinhado é o fato de que a Educação Patrimonial é atualmente um conceito fulcral para a promoção da diversidade

cultural, tal como, para a determinação das identidades e das alteridades no mundo hodierno. Portanto,

> O reconhecimento desse fato, certamente, inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade (FLORÊNCIO, 2015, p. 24).

Tendo-se em vista as reflexões e discussões mais recentes no que se refere à definição de Educação Patrimonial, atualmente, o IPHAN ampliou esse conceito, que resulta de um processo coletivo que reúne instituições e civis, sendo mediado pela Coordenação de Educação Patrimonial do Departamento de Articulação e Fomento. Desse modo, conforme o posicionamento atual do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

> [...] A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p. 19).

Em concordância com a conceituação supracitada, Tolentino (2016) põe em xeque que as ações propostas no âmbito da Educação Patrimonial devem estar integradas a um projeto contínuo e devem engendrar no indivíduo um olhar crítico e reflexivo em relação ao Patrimônio Cultural.

Tal percepção rompe com a ideia de que se estudam os bens culturais simplesmente para despertar nas pessoas uma visão de conservação. Logo, é a partir desse olhar que a realidade pode ser transformada. O autor complementa o argumento ressaltando que

> O patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica. Isso implica dizer que, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como pré-concebido, em que seu valor é dado *a priori*, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Além disso, nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até

> mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento (TOLENTINO, 2016, p. 47).

Em tons conclusivos, cabe ainda citar algumas considerações de Gil e Possamai (2014) acerca da relevante conexão entre educação e patrimônio. A priori, as autoras afirmam que a junção entre ambas potencializa profundas correlações. A posteriori, as autoras também acentuam que

> Ao preconizar os pressupostos de uma educação que possibilite interrogar os processos históricos a partir do patrimônio, preservar um bem patrimonial é estudá-lo na trama urbana ou rural que lhes deu sustentação. Um palacete residencial ou uma casa de Câmara; um saber fazer ou uma forma de expressão; uma paisagem representativa do processo de interação do homem com o meio natural são temas para a educação patrimonial. [...] Como signo polifônico o patrimônio permite diferentes leituras, renovando as abordagens, num exercício constante de descoberta. O patrimônio cultural não parece mais algo distante e monumentalizado, mas próximo aos objetos do cotidiano, acessível a qualquer pessoa (GIL; POSSAMAI, 2014, p. 23-24).

Portanto, muitas são as leituras e interpretações que podem ser realizadas a respeito do Patrimônio Cultural, já que, o mesmo não se encontra restrito aos monumentos reconhecidos e tombados pelo IPHAN, podendo estar presente, também, em saberes e fazeres imateriais.

Outra parte da discussão que carece de ser feita e que pode vir a possibilitar ponderações ainda mais profundas e profícuas é a conexão da Educação Patrimonial com a História Local. Sobre a relevância da História Local para as reflexões e ações mais atuais ligadas a Educação Patrimonial, Florêncio (2015, p. 25, grifo nosso) realiza uma análise pertinente ao afirmar que

> [...] A Educação Patrimonial deve contribuir para a criação de canais de interlocução com a sociedade e com os setores públicos responsáveis pela política de patrimônio cultural, por meio de mecanismos de escuta e observação que permitam acolher e integrar as singularidades, identidades e diversidades locais. Dessa forma será possível a identificação e fortalecimento dos vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, o que pode potencializar a articulação de ações educativas de valorização e proteção do patrimônio cultural. É preciso, portanto, identificar e promover ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais, contribuindo, dessa maneira, para a construção de mecanismos junto à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais.

Portanto, nesse processo de diálogo com as comunidades locais, aumentam-se as possibilidades de um estudo mais adequado sobre o Patrimônio Cultural. Por conseguinte, para que se construa uma Educação Patrimonial que seja mais eficiente e impactante, precisa-se levar em

consideração as especificidades, as demandas e os saberes que compõem o local. Nesse caso, os bens patrimoniais precisam ser considerados em seus contextos próprios, interconectando-se com a memória local (FLORÊNCIO, 2015).

Antes de maiores esquadrinhamentos acerca das implicações da inter-relação entre a Educação Patrimonial e a História Local para o Ensino de História, busca-se, a princípio, delimitar o conceito de História Local[7], bem como, intenta-se expor possíveis contribuições que essa metodologia pode agregar ao Ensino de História. De acordo com Toledo (2010, p. 746, grifo da autora) a História Local

> [...] Tem sido compreendida como "história do lugar", por vezes, ligada à abordagem da história regional e/ou à micro-história. Mas também se encontra o entendimento de que se trata de *estratégia* ou *método de ensino* que permite articular, pedagogicamente, a História do cotidiano ao espaço local e este ao nacional. [...] No entanto, no campo da produção historiográfica, a "história do lugar" não está ainda suficientemente esclarecida, embora a localidade ou o lugar tenha se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção do conhecimento sobre o passado.

Em concordância com a autora supracitada, Costa (2019) argumenta que a História Local se encontra diretamente imbricada a escalas espaciais menores, como um bairro, uma cidade, ou um estado, bem como, também faz referência a grupos sociais específicos ou à cultura material. Sobre as possibilidades de pesquisas e investigações que tenham em perspectiva a História Local, Costa (2019, p. 134-135) expande o leque de perspectivas ao ressaltar que

> História Local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, muitas vezes feita nos moldes de uma história nacional – uma listagem de prefeitos/governadores ou de pessoas tidas como importantes, muitas das vezes pela sua condição social privilegiada. Para um melhor aproveitamento dos recortes possíveis, o trabalho com

[7] A História Local passou a se consolidar enquanto campo de pesquisa entre a segunda e a terceira geração da Escola francesa de Annales. No referido contexto, a historiografia francesa focalizou parte de sua produção ao recorte local, buscando fontes históricas que auxiliassem na construção dessas realidades (MACEDO, H., 2017). No caso brasileiro, as tendências mais atuais da História Local remetem à década de 1970. No referido contexto, houve um significativo aumento das pesquisas relacionadas à história regional e local. Essas preocupações ocorreram em parte como uma tentativa de promover-se uma atualização teórico-metodológica que acompanhasse as transformações que estavam ocorrendo em outros países, como França e Inglaterra. Por outro lado, essas mudanças também estavam ligadas ao processo de redemocratização pelo qual o Brasil estava passando (MELO, 2015). No que tange ao conceito de História Local, o presente texto concorda com Melo (2015, p. 57) quando a autora a compreende "como um recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e para o ensino de história".

> história local precisa da mobilização de conceitos comuns também à geografia, como os de paisagem, região, território. Eles servem como guias para a delimitação dos objetos de estudo, conferindo inteligibilidade ao tema/espaço/recorte selecionado. [...] Os temas podem, portanto, ser a história da própria comunidade escolar, do bairro; de instituições como grupos religiosos [...]; de temas como saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades como feiras, comércios, ocupações do solo, práticas agrícolas.

Isto posto, por meio de argumentos acentuados e apresentados por alguns autores, pretende-se ainda apresentar sucintas considerações historiográficas sobre a pertinência das colaborações engendradas por essa metodologia no Ensino de História.

Sobre o impacto e os desdobramentos propiciados pela História Local, Macedo, H. (2017) realiza uma análise acurada e algumas observações valiosas. Inicialmente, o autor sublinha que o conhecimento da História Local desmonta a visão eurocêntrica da História.

Também, é por meio dos saberes locais que os processos históricos regionais, nacionais e globais podem ser melhor compreendidos, assim como, esses conhecimentos contribuem “para o fortalecimento das identidades das pessoas para com os lugares onde nasceram/habitam” (MACEDO, H. 2017, p. 61). Na mesma perspectiva e corroborando os destaques já tecidos, Amado (1990, p. 12-13) propõe que os estudos regionais e locais são relevantes à medida que podem

> [...] Oferecer novas óticas de análise no estudo de cunho nacional, podendo apontar todas as questões fundamentais da história (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular.

A historiografia que se desenvolve no âmbito da História Local lida diretamente com diferenças e multiplicidades, ou seja, novos olhares e novas compreensões e interpretações podem ser feitas e a História nacional pode ser ressignificada, redimensionada, reavaliada (MELO, 2015). Assim como, alunos e professores podem ter acesso a saberes que muitas vezes estão ou podem estar conectados às vivências, às experiências sócio-históricas e ao cotidiano.

Quanto à aplicabilidade da metodologia aqui em debate na sala de aula e no ambiente escolar de maneira geral, Toledo (2010) aponta que, atualmente, há certo consenso entre os pesquisadores da área do ensino, quando afirmam que a História Local, também chamada de História do Lugar, possui potencial

para inserir o aluno na comunidade, levando-o a construir sua própria identidade e historicidade.

Tal metodologia também pode propiciar ao alunado uma compreensão mais acurada do contexto histórico-social que o cerceia, identificando, assim, a presença do passado nos diversos ambientes de convívio social, como por exemplo, casa, escola e comunidade. Assim como, por intermédio do estudo da História Local, o discente pode vir a interpretar e situar melhor as problemáticas do tempo presente (TOLEDO, 2010).

Essas observações abrem espaços de diálogo e reflexão no que tange o papel do professor diante da História Local. Ainda de acordo com as palavras de Toledo (2010, p. 748) essa metodologia "prevê que o professor assuma papel de pesquisador".

Seguindo-se essa linha interpretativa, o docente deve adquirir saberes de antemão sobre a História Local, além de participar do processo de engendramento desses saberes juntamente com a turma, bem como, deve cumprir com o papel de orientador, explicitando aos alunos como devem proceder na produção do conhecimento. Logo, como argumenta Costa (2019, p. 134)

> [...] Para engajar-se num trabalho de história local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também às discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos.

Em vista disso, pode-se arrazoar, a princípio que, como existem poucos ou nenhum trabalho de pesquisa produzidos sobre a História da cidade, do bairro, da rua ou da comunidade, o professor terá de se comprometer na busca por documentos e dados. Em segundo lugar, esse tipo de desafio, apresenta-se como uma oportunidade com potencial para o envolvimento dos estudantes no processo de pesquisa e confecção de materiais.

Consequentemente, desenvolve-se uma educação na qual o professor é mediador, em que o aluno também participa de tudo, tornande-se sujeito ativo no processo da aprendizagem. Nesse caso, a imagem do professor como detentor dos saberes majoritários se desfaz, pois, nessa etapa da pesquisa, tanto o docente quanto o discente encontram-se no mesmo patamar, o das

descobertas, o do engendramento de conhecimentos, no qual não há quem sabe mais ou quem sabe menos.

2.1.1 Estabelecendo intersecções entre as metodologias: onde Educação Patrimonial e História Local se encontram

Tendo-se já lançado as bases conceituais das duas metodologias em relevo, deve-se ainda expor e delinear algumas das contribuições que a interconexão entre ambas pode proporcionar ao Ensino de História e para as práticas docentes.

Educação Patrimonial e História Local encontram-se imbricadas e unidas, além de possuírem um demasiado potencial educativo, pois, por intermédio do Patrimônio Cultural Local, constitui-se “um campo fértil e interdisciplinar de estudos e de trabalhos acadêmicos” (MARQUES, 2021, p. 1).

Assim, parte-se do pressuposto de que o uso do Patrimônio Cultural em sua dimensão local permite aos professores de História e de outras disciplinas uma ampla gama de possibilidades e testes que podem gerar novas experiências e estudos. Nesse sentido, o presente trabalho representa uma tentativa na promoção de novas abordagens e novos caminhos teórico-metodológicos a serem percorridos.

Entretanto, deve-se refletir sobre possíveis passos e direcionamentos teórico-metodológicos que precisam ser seguidos tanto por professores quanto por alunos, a fim de que se produzam pesquisas e experiências educativas adequadas, que reúnam Patrimônio Cultural e História Local.

A partir dos pontos elencados por Marques (2021) e Pinto (2019), destacam-se a seguir algumas orientações apresentadas pelas autoras. Primariamente, é pertinente que o docente leve em consideração os elementos históricos que circundam o lugar no qual a escola está inserida, incentivando os discentes, a fim de que desenvolvam ações dentro e fora do espaço escolar.

Desse modo, em parceria com a comunidade local, os envolvidos no processo devem desenvolver meios que levem à valorização do Patrimônio Cultural e da cultural local. A conscientização dos estudantes em relação à valorização e preservação do Patrimônio no ambiente escolar contribui para a formação cultural dos mesmos. Logo,

> Proporcionar aos jovens a experiência única do contato direto, vivencial, com diferentes tipologias de patrimônio e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades. Os objetos, em museus ou sítios históricos, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem de História não se realiza somente na sala de aula. [...] Nesse contexto, as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados. Uma abordagem local dos conteúdos pode estimular os alunos a aprender de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica também ligação à comunidade (PINTO, 2019, p. 12).

Em segundo lugar, pontua-se que durante o processo, o professor pode tanto selecionar fontes patrimoniais relacionadas à História Local, quanto pode vir a fomentar nos estudantes o interesse pela pesquisa, tendo-se como base, inclusive, pesquisas desenvolvidas pelos próprios discentes, desde que orientados pelo educador.

Nesse sentido, cabe ao educador a elaboração bem planejada de atividades que articulem Educação Patrimonial e História Local de maneira que essas atividades provoquem nos estudantes o questionamento acerca das suas ideias já pré-concebidas e estimulem a capacidade interpretativa, “alargando os seus horizontes em termos de consciência histórica e construindo identidades inclusivas” (PINTO, 2019, p. 18). Como sintetiza Marques (2021, p. 8)

> Apreender a historicidade do lugar onde se vive permite ao educando perceber-se como sujeito da História, e não um mero espectador, devendo esta ser escrita a partir das fontes referentes à comunidade estudada, numa abordagem que incentive a reflexão, crítica sobre a realidade social vivida, podendo constituir-se em referência para o processo de construção de uma identificação e de pertença. Nesse caminho, afirma-se a cidadania.

Seguindo essas diretrizes teórico-metodológicas, pode-se pensar numa conexão entre Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História. Essas diretrizes buscam a promoção e a valorização do papel dos estudantes como intérpretes da História e do lugar onde estão inseridos, o que contribui para a formação de educandos críticos, com capacidade para o exercício da cidadania (Ibidem).

2.2 Ensino de História, Educação das Relações Étnico-Raciais e antirracismo: transformando a cidade de Aracati em Patrimônio Educativo

Neste tópico, discute-se e reflete-se sobre como a cidade de Aracati pode ser apropriada como recurso educativo. Logo, através da observação e do estudo do Patrimônio Cultural e da História Local, tem-se em perspectiva promover-se a valorização da Educação das Relações Étnico-Raciais e o combate ao racismo por intermédio da exposição da história da escravidão na cidade de Aracati, bem como, enfatiza-se a permanência e a presença africana no cotidiano da cidade aracatiense.

No presente texto, ao falar-se em Educação das Relações Étnico-Raciais e em educação antirracista, tem-se em vista o pensar sobre estratégias e práticas pedagógicas que convirjam para a promoção de “ações afirmativas [...] que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais” (GOMES, 2011, p. 51).

Para tanto, tem-se que considerar que no caso brasileiro, a distribuição demográfica e étnico-racial retrata que no país há uma das sociedades mais multirraciais do mundo, abrigando “um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora” (GOMES, 2007, p. 97).

Ainda nesse contexto, deve-se levar em conta que uma parcela significativa da população brasileira se encontra inserida dentro das categorias preta e parda. Conforme Gomes (2007), tanto o Movimento Negro quanto os intelectuais brasileiros que têm desenvolvido pesquisas sobre as relações raciais no Brasil entendem que essas divisões retratam a ancestralidade negra e africana que compõe a realidade nacional. Essa ascendência se materializa “na cultura, na corporeidade e/ou na construção das suas identidades” (GOMES, 2007, p. 98).

Ao refletir-se sobre a presença e permanência da cultura africana na sociedade brasileira e ao pensar-se sobre meios e estratégias que os educadores podem desenvolver para a promoção de uma educação antirracista, a presente pesquisa configura-se como uma proposta relevante ao integrar aos estudos étnico-raciais a temática do Patrimônio Cultural Local.

Isto posto, busca-se, por meio do estudo da História Local da cidade de Aracati, contribuir para o letramento racial tanto dos educadores quanto dos estudantes, assim como, valorizar a história da população negra e africana e sua

influência sobre as dinâmicas culturais e identidades locais. Nesse sentido, Nunes e Luz (2022, p. 275-276) observam:

> [...] A relevância do contato dos jovens do Ensino Básico e dos processos de formação docente com a História da sua própria cidade ou comunidade, focalizando influências culturais africanas, na medida em que se propõe a olhar para a História do negro no Ceará contemplando a dimensão cultural nas suas diversas manifestações, como expressão dessa presença (artefatos, práticas populares, mitos, cotidiano do município – cidade/campo, saberes ancestrais).

Assim, as ações educativas desenvolvidas de maneira geral também devem contemplar e fomentar a "preservação das memórias dos grupos que historicamente foram subalternizados, bem como desenvolver ações de valorização e incentivo ao pertencimento do patrimônio afro-brasileiro" (NUNES E LUZ, 2022, p. 277).

Entrementes, também é relevante apontar que ainda há uma significativa dificuldade de trabalhar-se em sala de aula a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Para tanto, Nunes e Luz (2022, p. 280) sistematizam que se deve buscar uma "ruptura epistemológica e pedagógica comprometida com os princípios da diversidade étnico-racial". Ainda conforme os autores, uma maneira de promover a diversidade étnico-racial consistiriam em ressignificar e reelaborar o contexto da diáspora negra. Isso implica dizer que,

> A compreensão crítica do passado é fundamental para entender o presente e construir um futuro em que a raça/etnia efetivamente não seja um operador permanente de desigualdades de oportunidades. Por sua vez, a complexidade com que essa problemática pode/precisa vir a ser trabalhada efetivamente tem como base uma dimensão multidimensional (NUNES E LUZ, 2022, p. 273).

Portanto, em consonância com as considerações teórico-metodológicas supracitadas, recorre-se a alguns lugares de memória da cidade Aracati que remetem ao legado deixado pela população negra. Nesse sentido, o estudo crítico e estratégico de tais lugares pode propiciar e fortalecer "o enfrentamento ao racismo antinegro na educação" (NUNES E LUZ, 2022, p. 278).

No caso em questão, ao falar-se em letramento, também se tem em perspectiva a compreensão de que no Brasil o letramento racial apresenta algumas tarefas fundamentais. Entre elas, pode-se citar o fato de que o legado deixado tanto pela escola quanto pelo sistema de ensino brasileiro é um legado racista. Outro ponto relevante é que é preciso reconhecer que o ensino de História praticado no Brasil é herdeiro de uma escrita da História fundamentada em uma narrativa totalmente eurocêntrica (CONCEIÇÃO, 2023).

Portanto, para que esses obstáculos sejam superados, propõe-se como possibilidade metodológica o trabalho com a História Local e com o Patrimônio Cultural no contexto brasileiro, deslocando as atenções da História Local europeia. Logo, os professores devem manter uma postura e um compromisso antirracista, “com outras narrativas, memórias e discursos históricos para outras sociedades com história de superação das desigualdades raciais” (CONÇEIÇÃO, 2023, p. 10).

Todas as metodologias expostas e discutidas até esse ponto do texto convergem para pensar e tomar a cidade de Aracati – Ce ou, pelo menos parte dela, como patrimônio educativo e antirracista[8]. Para tanto, algumas considerações precisam ser tecidas acerca dessa proposta teórico-metodológica[9].

A priori, projeta-se pensar a cidade a partir do seu Centro Histórico, tombado pelo IPHAN no ano de 2001. Nesse sentido, ao falar-se da relação entre Patrimônio Cultural e cidade, torna-se inevitável citar o papel exercido pelos centros históricos.

Nessa perspectiva, Leite (2020, p. 51) argumenta que os centros históricos são locais relevantes pois auxiliam na “compreensão da história da cidade, da evolução urbana e dos processos humanos de ocupação e disputa de território”. Ainda sobre os centros históricos, o autor também observa que os mesmos podem ser constantemente ressignificados e revitalizados à medida que

> [...] Outras pessoas e outros sentidos passam a fazer parte da vida urbana dos velhos centros, recriando usos e novos sentidos ao espaço e reinventando tradições para outras formas de pertencimento às comunidades imaginadas. [...] Por isso, os centros históricos continuam carregados de sentido patrimonial, mesmo quando já não possuem as atividades funcionais e o vigor social que lhes deram origem (LEITE, 2020, p. 52).

[8] No que tange a prática de cartografar diferentes lugares que remetam a presença da população negra no Ceará, Nunes e Luz (2022) observam que tal ação contribui para: 1. Produção de saberes históricos locais; 2. Novos questionamentos acerca da influência e da formação étnico-racial das populações negras na História do Ceará; 3. Fortalecimento do processo de reconhecimento da presença negra no Ceará.

[9] Antes de mais nada, os maiores aprofundamentos e pormenores sobre como o presente texto busca concretizar ações pedagógicas com fins a promover uma Educação das Relações Étnico-Raciais mais efetiva, estão presentes no capítulo 5 da dissertação, no qual se apresenta e se analisa o produto final, o qual consiste no guia de visitação patrimonial com uma proposta de letramento racial.

Desse modo, a análise dos centros históricos pode vir a suscitar profícuas reflexões e ricas discussões, principalmente no que tange a maneira como as comunidades locais enxergam e compreendem o Patrimônio Cultural Local, assim como, devem ser problematizadas as apropriações que se fazem desse patrimônio no tempo presente. Ainda sobre a relevância de tomar-se o patrimônio urbano como objeto de estudo, Pesavento (2005, p. 16) pondera que

> A *patrimonialização* do passado da cidade implicaria em assumir a cidade como propriedade cultural partilhada, o que demanda uma aprendizagem. Reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, entender como sua uma memória social, saber ver no traçado das ruas e nos prédios e praças *lugares*, dotados de sentido, endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas, é tarefa que deve ser assumida pelas instâncias pelas quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isto implicaria em criar responsabilidades, em educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um *patrimônio* herdado.

Nesse sentido, também tem-se que pensar em como o olhar crítico em relação aos centros históricos pode engendrar possíveis respostas e novos encaminhamentos metodológicos que, por sua vez, podem subsidiar e trazer luz às demandas do tempo presente, como no caso da valorização da cultura africana e negra no cenário brasileiro.

Logo, como bem observa Leite (2020, p. 53), ao considerar-se o diálogo entre patrimônio e centros históricos, precisa-se também perceber que “o passado se espreita por entre os registros materiais da história, [...] enquanto o futura se insinua desafiador por entre as experiências urbanas de reocupação e modernização”.

Em segundo lugar, evidencia-se um ponto que deve ser mais aprofundado e que faz referência a algumas implicações metodológicas de vislumbrar a cidade de Aracati como patrimônio educativo. No entanto, precisa-se clarificar o que significa dizer que a cidade pode ser utilizada como espaço onde se ensina e se aprende, o que se quer dizer ao propor-se a cidade como patrimônio educativo.

Tomando-se por referência as considerações teórico-metodológicas pensadas e propostas por Fernandes et al. (2012) alguns pontos fundamentais devem ser traçados. A priori, entende-se aqui que, ao falar-se em cidade como patrimônio educativo, tem-se em foco compreendê-la como local educativo que se manifesta sob o formato de “patrimônio histórico, cultural, artístico,

arquitetônico, econômico, social, natural ou de patrimônio total" (FERNANTES et al., 2012, p. 11). Nesse sentido,

> O espaço da cidade – em seus meios urbanos, rurais e rurbanos – é um espaço educativo, local de ações sociais, políticas, ambientais, poéticas, culturais – ligadas ao meio ambiente, paisagem, patrimônio histórico, artístico, paisagístico –, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos socioculturais. [...] Isso implica em formas variadas de inter-relação e interação entre os sujeitos, promoção de sociabilidades e socializações, entre o que está disponibilizado para o consumo e para fruição, entre o que exige participação e produção mais ou menos ativa e dinâmica, em uma infinidade de estímulos e motivações (FERNANDES et al., 2012, p. 7).

Isso posto, essa ampliação metodológica que pensa na cidade em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões e desdobramentos possibilita que se projetem e se imaginem novas noções de educação, que se ramifiquem e se disseminem para diversos espaços, que abarquem diferentes metodologias e públicos, que permite engendrar novos diálogos entre variadas áreas e disciplinas.

Entrementes, como bem observa Trilla (1997), ao tormar-se a cidade como recurso educativo precisa-se levar em consideração que as cidades, de maneira geral, possuem um currículo[10] oficial e um currículo oculto. O primeiro tipo consiste em um currículo já pré-estabelecido, buscando sempre alcançar uma finalidade maior. No segundo caso, o currículo está atrelado ao aprendizado "dos afetos, das atitudes, dos comportamentos, da socialização, dos valores e das escolhas" (FERNANDES et al., 2012, p. 8). Os autores ainda observam que

> Como as pessoas fazem e constroem seus próprios currículos, ao experimentarem as cidades (objetivas e imaginas) os sentidos atribuídos a eles variam como varia a diversidade dos sujeitos e das experiências possíveis dentro dos limites estabelecidos pela própria existência. Os currículos explícitos e ocultos da cidade se constituem por aquilo que ela disponibiliza e o que colocamos nela, ou seja, o que transformamos a partir de exercícios de criação e invenção, ainda que tentemos preservar ou ceder lugar ao novo, de forma efêmera ou duradoura (FERNANDES et al., 2012, p. 8-9).

Logo, a cidade se relaciona com cada ser humano de maneira individual, particular. Cada indivíduo, mediante suas experiências e vivências se relaciona

[10] Fernandes et al. (2012, p. 8) destacam que currículo é uma palavra de origem latina "e significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas. Currículo indica processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda".

de maneira única com a cidade onde vive e convive. Nesse sentido, urge pensar-se uma educação que se proponha voltada à orientação e ao estabelecimento de novas conexões entre o sujeito (educando) e o lugar (cidade) em que ele habita (Fernandes, R., 2012). Desse modo,

> A cidade entendida como espaço educativo contempla um universo ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não escolares, nesse caso, envolvendo equipamentos e instituições sociais, artísticas, culturais e de lazer e espaços públicos disponíveis no espectro da cidade, em seus centros urbanos, rurais, periféricos. [...] Desse modo, centros cívicos, zoológicos, bibliotecas, centros culturais, e recreativos, museus, praças, parques, shoppings, monumentos, arquitetura, escolas de samba, movimentos populares e de rua ligados a música, a dança, as artes, a ecologia, etc, podem ser espaços ou locais de promoção e geração de educação para públicos de diferentes idades, grupos sociais, etnias, etc (FERNANDES, R., 2012, p. 79-80).

Em consonância com as discussões já apresentadas, pode-se afirmar que o desenvolvimento de trabalhos e atividades que induzam os jovens ao estudo das cidades em suas nuances locais possui um papel relevante no processo formativa e educativo na medida em que,

> O foco dos estudos sobre as especificidades das cidades favorece, por sua vez, a construção ou o fortalecimento de laços de identidades das crianças e jovens com os locais onde moram e com as pessoas do seu convívio. Ao mesmo tempo, o estudo das relações que a cidade estabelece com outras localidades amplia suas responsabilidades diante dos rumos da sociedade contemporânea mais ampla. Ainda mais: a vida na cidade demanda entendimentos de comportamentos e ideias considerados muito valiosos para o mundo atual, como a cidadania, a convivência na diversidade e a importância da alteridade e da preservação ambiental (FERNANDES, A., 2012, p. 89-90).

Portanto, o estudo centrado no território aracatiense visa contribuir para que os estudantes da cidade e também de outras cidades desenvolvam um senso de responsabilidade e de cidadania, levando em consideração a diversidade que os cercam, bem como, o respeito ao outro e o cuidado com o meio ambiente.

Nessa perspectiva e intencionalidade, algumas propostas de ensino e estudo em torno da história da cidade precisam ser pontuadas e consideradas, tendo-se por aporte metodológico os encaminhamentos sugeridos por Fernandes, A[11] (2012).

[11] Para maiores aprofundamentos conferir o capítulo 5 da obra, intitulado por “proposta de organização para estudar a história das cidades brasileiras na escola” (FERNANDES, A., 2012, p. 108-143).

Primeiramente, propõe-se analisar a cidade de Aracati a partir da relação entre presente e passado. Ou seja, mediante a escolha metodológica e da proposta de pesquisa, tem-se em mente uma das muitas demandas e problematizações que o presente atribui ou pode vir a atribuir ao passado.

Logo, a partir do Centro Histórico da cidade estabelece-se a problemática do racismo e o combate ao mesmo, endossados através do estudo da diversidade etnico-racial presente na realidade dos alunos. Nesse caso, o presente se relaciona com o passado e busca questioná-lo por meio dos resquícios deixados, que seriam os bens patrimoniais e suas referências culturais e imateriais.

Em segundo lugar, intenta-se examinar a cidade levando-se em conta a sua diversidade social. Isso significa dizer que, a partir das escolhas metodológicas já citadas, faz-se possível apresentar vários sujeitos e grupos e suas ações de intervenção na construção da realidade, principalmente aqueles esquecidos ou silenciados. Dessa maneira,

> [...] A diversidade social se expressa na ocupação dos espaços, nos estilos arquitetônicos, nos usos e estética dos lugares, nas materialidades que constituem os cotidianos, nas atividades e nas relações com os ambientes. Formas, funções, valores e estrutura global da sociedade se sobrepõem, e nelas há ambiguidade e polissemia. Há prédios representando o poder político, outros o controle social, outros os valores religiosos e sua institucionalização. Há monumentos e estilos arquitetônicos impondo o poder econômico; [...] Há os confrontos, os contrastes, a convivência de diferentes tempos e segregações (FERNANDES, A., 2012, p. 126-127).

A análise da presença e da interferência da escravidão negra na cidade no período colonial contrasta com a riqueza das elites locais e com o poder político e o controle social exercido pelos senhores sobre os indivíduos escravizados. Esses contrastes e confrontos podem ser percebidos graças à presença dos bens patrimoniais, que interligam o passado ao presente e retratam a pluralidade de sujeitos na construção da história da cidade de Aracati.

Por fim, destaca-se a proposta de promover-se um passeio com os alunos pela cidade. Tal ação educativa estaria diretamente ligada à metodologia da educação patrimonial. Nesse desafio do andar-se pela cidade, Lopes (2014, p. 57) faz ponderações fulcrais ao enfatizar que

> O andar pela cidade [...] não se dá de um único modo para todos nós. Motivações, experiências de vida, limitações e possibilidades, tanto pessoais quanto do próprio espaço urbano constituem, dentro outros,

> elementos importantes para o nosso olhar quando percorremos lugares antes não conhecidos. Olhares!

Tendo-se em vista as relevantes considerações, pode-se inferir que tal abordagem metodológica também possui potecial para estimular os sentidos dos alunos nos seus locais de habitação e movimentação, ampliando-se, assim, nos educandos “formas de olhar, sentir, ouvir; e de ver, pensar e escutar de formas mais reflexivas e condizentes” (FERNANDES, R., 2012). Logo,

> As cidades são ruínas no sentido metafórico da memória. Guardam e apresentam o ausente (esquecimento) no presente (lembrança) dos destroços, nos traços dos vestígios, naquilo que foi e naquilo que pode ser ou que virá a ser. [...] As cidades são mapas (que mostram onde estamos – muito mais do que indicam para onde vamos e como podemos fazer para ir e voltar – e, portanto, quem somos nós ou quem podemos ser) e também labirintos (que nos fazem perder-mo-nos e as nossas identidades) (FERNANDES et al., 2012, p. 9).

Nessa percpectiva, é fundamental pensar na cidade tanto como fator educativo quanto como agente educativo. O que implica em estratégias que despertem a criticidade dos alunos e que amplifiquem a percepção e os sentidos dos mesmos para compreender a cidade em suas múltiplas dimensões temporais e espaciais (LOPES, 2014).

3. ANALISANDO ALGUNS DADOS E DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

No presente tópico, destacam-se e discutem-se alguns experimentos desenvolvidos no decurso do ano de 2023 com os estudantes do 9º ano da Escola Marta Silvério, localizada no município de Aracati – Ceará. Para tanto, os dados e informações aqui abordados seguem a sequência das atividades de intervenção descritas no cronograma presente no apêndice A da dissertação.

Logo, busca-se elencar algumas das respostas que os discentes propuseram dos questionários que fundamentam parte da pesquisa. Antes de tudo, faz-se imprescindível delinear que no caso dos três primeiros questionários, intentou-se avaliar o conhecimento prévio do alunado acerca das seguintes temáticas: Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais. O questionário sobre a visitação ao Centro Histórico, por sua vez, possibilitou a análise das opiniões dos alunos acerca da experiência e da vivência proporcionada a partir da aula de campo.

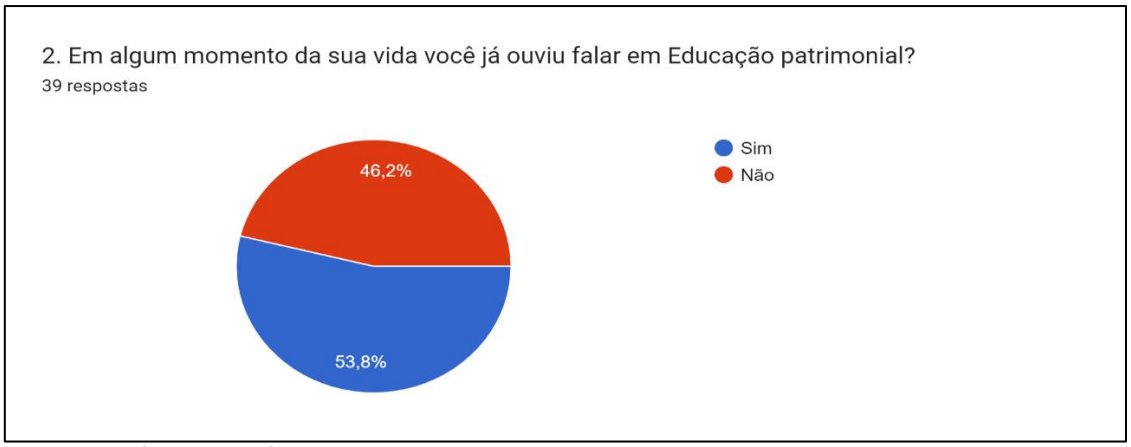
3.1 Problematizações em torno das experiências de aula e dos questionários

No primeiro questionário, foi realizada uma sondagem com os alunos, a fim de que se pudesse perceber, em primeiro lugar, o que eles pensavam e sabiam sobre a definição de Patrimônio, assim como, também, foram inquiridos em relação às distinções entre Patrimônio Material e Imaterial. Em segundo lugar, os discentes foram indagados acerca do conceito de Educação Patrimonial, das leis de salvaguarda do Patrimônio e da existência e do papel do IPHAN. Ademais, também responderam algumas perguntas relacionadas à História e ao Centro Histórico da cidade de Aracati (SANTOS, 2023. Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Apêndice C).

De acordo com os dados coletados através do questionário online supracitado e, a partir das perguntas feitas aos discentes sobre seus saberes acerca da Educação Patrimonial e em relação ao contato com o tema da Educação Patrimonial em sala de aula, algumas informações foram obtidas e podem ser úteis para as discussões aqui propostas.

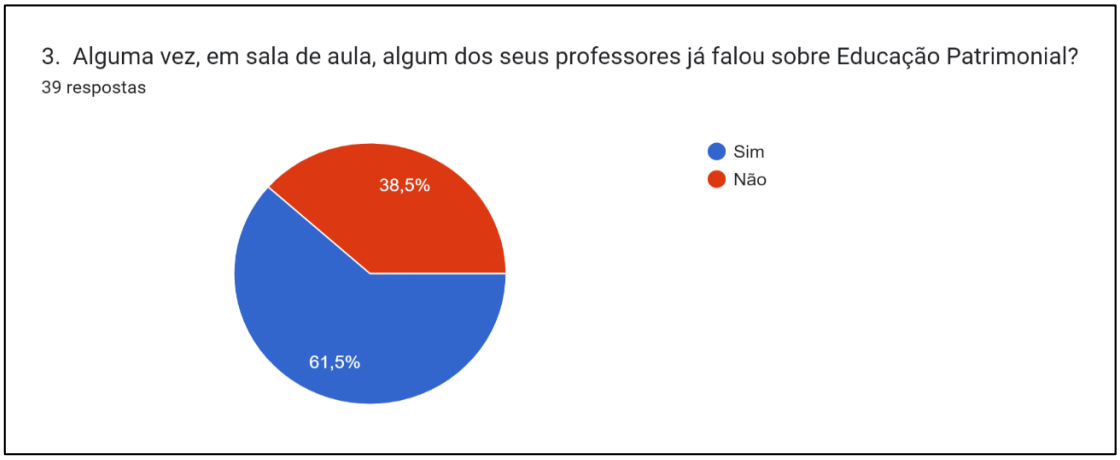
A partir dos gráficos a seguir, extraídos do primeiro questionário, estão expostas algumas informações relevantes acerca das impressões dos estudantes acerca da Educação Patrimonial:

Gráfico 1 – Questionário sobre os saberes dos alunos acerca do conceito de Educação Patrimonial



Fonte: Arquivo pessoal.

Gráfico 2 – Questionário sobre aulas de professores voltadas para a Educação Patrimonial



Fonte: Arquivo pessoal.

Considerando-se o feedback dado pelos discentes por meio dos dois gráficos, pode-se inferir que boa parte da turma nunca tinha ouvido nada antes no que diz respeito à Educação Patrimonial. Também pode-se deduzir, ao estabelecer-se uma comparação entre os gráficos 1 e 2, que tal desinformação encontra-se relacionada ao fato de que alguns dos estudantes nunca tiveram aulas voltadas ao assunto em destaque, o que pode se configurar como um indicativo de que a temática do Patrimônio Cultural deve ser mais valorizada e destacada no ambiente escolar.

No segundo questionário, o foco das questões abordadas inclinou-se mais ao posicionamento e ao conhecimento prévio dos estudantes no que tange ao assunto Racismo. As perguntas abordaram de maneira clara e direta o conceito de Racismo, as opiniões e experiências dos estudantes sobre o tema, bem como, procurou-se indagá-los acerca da Lei Nº 10.639/03 e da sua relevância no combate ao racismo no Brasil. Por fim, o questionário também abarca o pensamento dos discentes em relação ao estudo da Histórica da escravização africana no Brasil e em Aracati (SANTOS, 2023. Racismo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Patrimonial. Apêndice D).

Uma das perguntas específicas presentes no segundo questionário faz referência à importância de estudar-se Racismo no espaço escolar. Todas as respostas dadas pelos alunos foram unânimes ao reforçarem que tal questão tem de ser trabalhada e discutida em sala de aula. Dentre todas as respostas dadas pelos estudantes, algumas se destacaram, dentre elas, as considerações realizadas pelo aluno Gustavo de 13 anos de idade, que afirmou que

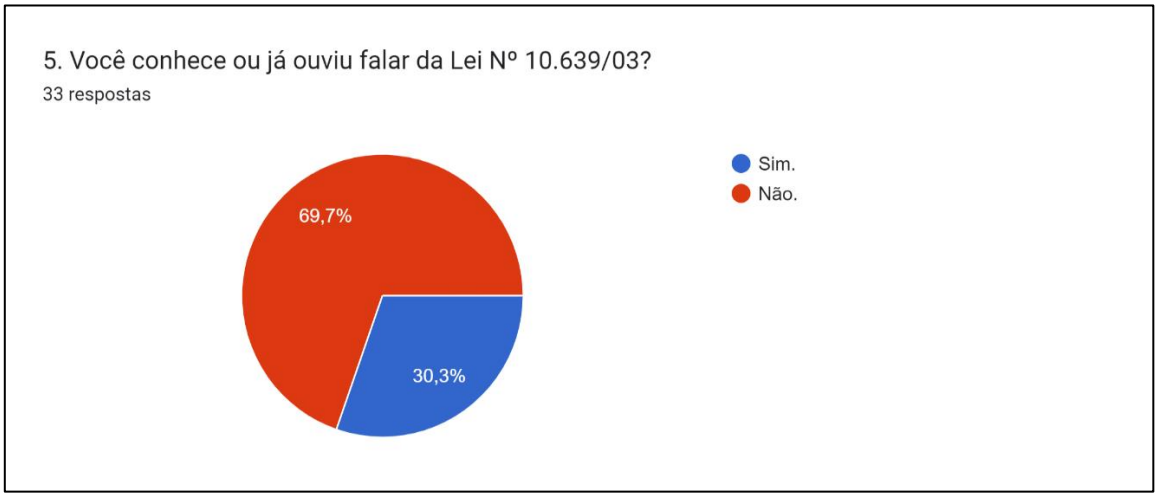
> [...] O assunto é algo que deve ser ensinado [...] para conscientizar que a prática desse ato é algo criminoso e muito ruim que pode acabar com o dia de alguém, pois ser xingado [...] ou ser acusado de crimes como roubo, ser o primeiro a ser apontado a coisas ruins só pela sua raça é algo simplesmente imoral e inadmissível, mas que, infelizmente ,muitos fecham os olhos para isso e, por isso, deve ser ensinado nas escolas para que todos denunciem casos de racismo, que não fechem os olhos para isso (SANTOS, 2023. Racismo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Patrimonial. Apêndice D).

As palavras do aluno realçam a urgência sobre o papel da escola e dos educadores no que tange ao letramento racial. Diante disso, a construção de estratégias e ações de intervenções pedagógicas que visem o combate ao Racismo e uma educação que priorize a diversidade devem ser buscadas, almejadas e consequentemente, implementadas no contexto da sala de aula. Ainda sobre o papel dos debates voltados para as questões Étnico-Raciais em sala de aula, o aluno Hiury Gabriel de 13 anos de idade expõe que

> [...] O racismo está muito presente na sociedade, fazendo com que crianças e adolescentes sejam muito influenciados por isso. Por este motivo, as escolas devem abordar esse assunto de maneira recorrente, para que os jovens desenvolvam um pensamento crítico e não pratiquem preconceito racial (SANTOS, 2023. Racismo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Patrimonial. Apêndice D).

Um outro dado valioso, coletado por meio do questionário em destaque, diz respeito ao desconhecimento apresentado pela maioria dos alunos sobre a Lei Nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. Tal afirmação pode ser corroborada mediante o gráfico apresentado a seguir:

Gráfico 3 – Questionário sobre Racismo e Educação para as Relações Étnico-Raciais



Fonte: Arquivo pessoal.

A devolutiva dos discentes permite o levantamento de algumas questões, entre elas: será que de fato a História da África e da Cultural afro-brasileira tem sido de fato ensinada e integrada ao currículo das escolas brasileiras? Será que a implementação da Lei Federal Nº 10.639/03 se apresenta como medida suficiente no combate ao Racismo no Brasil? Acerca dessas questões, Paula (2009, p. 180, grifo do autor) apresenta considerações pertinentes ao acentuar que

> O parecer CNE/CP nº 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, detalha, em 21 páginas de documento, que a implementação do dispositivo da Lei Federal 10.639/2003 deve ir além da simples inclusão de conteúdos ou de disciplinas específicas no currículo dos estabelecimentos de ensino. [...] Essa operação, por si só, é um passo importante da lei, mas não garante a efetividade da criação de uma educação antirracista, antidiscriminatória e inclusiva em relação aos negros e afrodescendentes, porque muitos estabelecimentos de ensino podem fazê-lo de forma deturpada e discriminatória, perpetuando, assim, as relações raciais desiguais. Portanto, é necessário um movimento muito mais amplo de “reeducação das relações raciais e étnicas” como forma de superar o passado racista e excludente do qual a educação sempre foi cenário.

As observações apontadas pelo autor podem conduzir o debate em torno do letramento racial para vários desdobramentos, entre os quais, é preciso reafirmar que, para além da lei Nº 10.639/03, faz-se necessário haver um movimento de ensino e aprendizagem que se amplie para além do currículo oficial dos estabelecimentos de ensino.

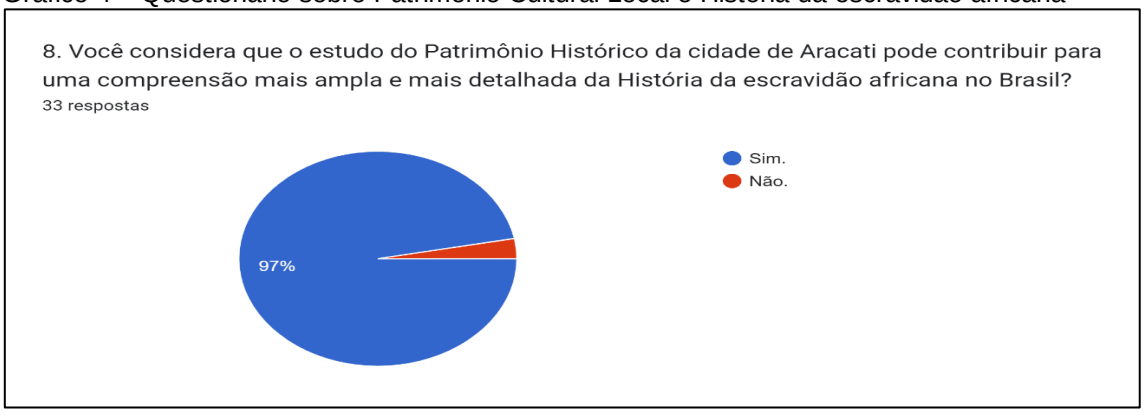
Para tanto, a proposta de novas metodologias e intervenção didático-pedagógicas que provoquem novas e profícuas discussões em sala de aula e que estejam pautadas nas experiências cotidianas e vivências do aluno pode surgir como recurso valioso para uma reeducação racial mais satisfatória.

Desse modo, a proposta da confecção do guia de visitação por trechos específicos da cidade de Aracati visa promover de maneira proposital e planejada uma reeducação antirracista, que se materializa por meio do uso do Patrimônio Cultural Local em conexão com a História da Escravidão na cidade de Aracati.

Dessa maneira, torna-se possível conhecer a História da cidade por meio da observação da arquitetura e da organização dos diversos espaços espalhados por ela (TERRA, 2012). O que pode se configurar como uma estratégia válida para a abordagem de temas sensíveis, como é o caso da escravidão da população africana.

Outra informação relevante que deve ser evidenciada refere-se ao fato de que quando questionada em relação ao papel do Patrimônio Cultural Local para uma maior compreensão da História da escravidão africana no Brasil, a maioria da turma respondeu que tal inter-relação pode vir a contribuir significativamente para um estudo mais amplo do assunto, como se pode perceber no gráfico a seguir:

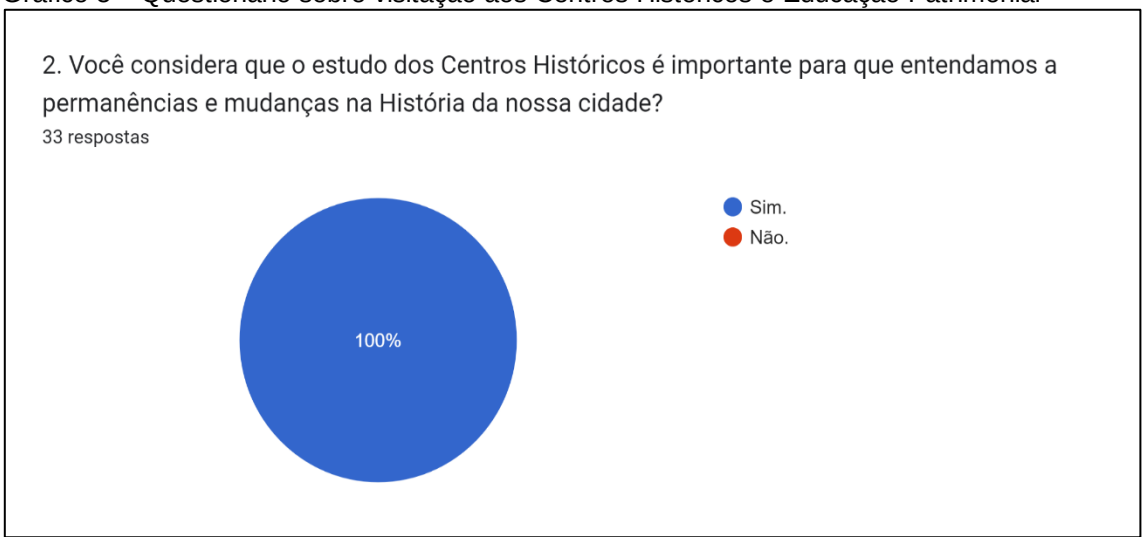
Gráfico 4 – Questionário sobre Patrimônio Cultural Local e História da escravidão africana


8. Você considera que o estudo do Patrimônio Histórico da cidade de Aracati pode contribuir para uma compreensão mais ampla e mais detalhada da História da escravidão africana no Brasil?
33 respostas
Sim.
Não.
97%

Fonte: Arquivo pessoal.

O terceiro questionário voltou-se à coleta de dados sobre as concepções do alunado no que tange ao conceito de Centro Histórico, como também, focalizou-se o papel da visitação aos Centros Históricos como recurso educativo e elucidativo (SANTOS, 2023. Entre os Centros Históricos, a visitação e a Educação Patrimonial. Apêndice E). A concepção da turma sobre o contributo da análise dos Centros Históricos para o entendimento da História da cidade pode ser constatada a partir do gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Questionário sobre visitação aos Centros Históricos e Educação Patrimonial


2. Você considera que o estudo dos Centros Históricos é importante para que entendamos a permanências e mudanças na História da nossa cidade?
33 respostas
Sim.
Não.
100%

Fonte: Arquivo pessoal.

Pode-se concluir que a turma concorda de maneira uníssona que os Centros Históricos estão conectados diretamente a História da cidade. Mais à frente, é feita a análise e comparação entre o terceiro e o quarto questionário, já que este trata das descrições dos alunos acerca da experiência que tiveram durante a aula de campo.

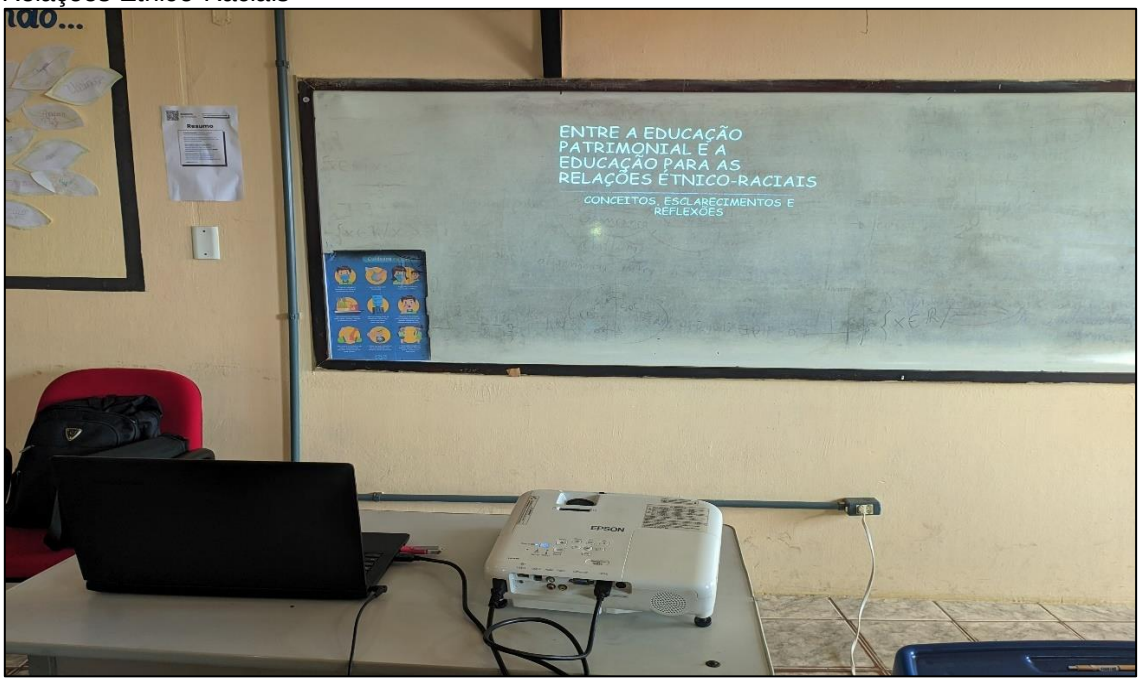
Após a aplicação dos três primeiros questionários, duas aulas seguidas foram ministradas aos discentes. Na primeira aula, que ocorreu no dia 03 de abril, foram explanados alguns tópicos específicos voltados à Educação Patrimonial e à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, pensou-se na realização de uma avaliação diagnóstica por intermédio de algumas perguntas iniciais. Também pretendeu-se familiarizá-los com as discussões que seriam desenvolvidas a partir daquele momento.

No referido contexto, algumas conceituações e distinções foram aclaradas, como por exemplo, o que é Patrimônio e como ele pode ser dividido.

Também foram apresentadas aos alunos algumas legislações que versam da preservação e cuidado com o Patrimônio nacional e das questões Étnico-Raciais. A aula foi enriquecedora dada a participação constante da turma, além dos diálogos que surgiram no decurso do tempo. A partir das imagens a seguir, pode-se observar um pouco da experiência vivenciada em sala:

Figura 2 – Slide utilizado no dia da aula de Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério na aula de Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais

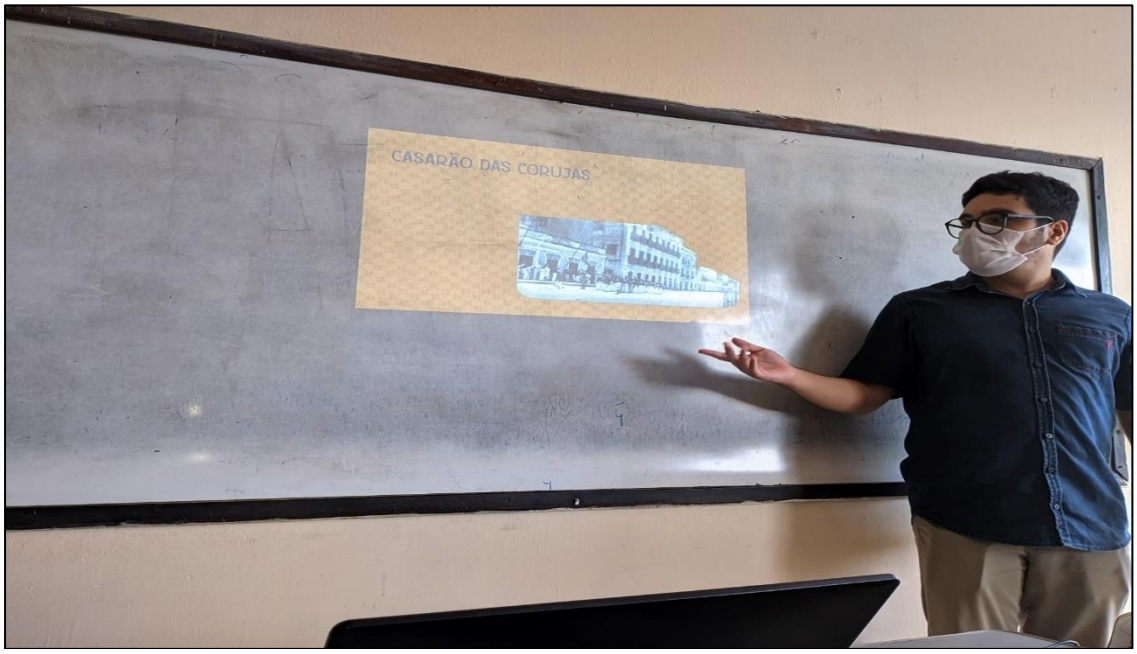
Fonte: Arquivo pessoal.

Na segunda aula, ocorrida no dia 15 de maio, foram apresentados e discutidos com os discentes alguns bens patrimoniais presentes na cidade de Aracati. Alguns prédios, monumentos e ruas foram citados e explorados na aula, como por exemplo, a rua Coronel Alexanzito, popularmente conhecida como Rua Grande, a Casa de Câmara, a Cadeia e a casa do escritor Adolfo Caminha.

Em consonância com a experiência supracitada, Saba (2021) observa que ao traçar-se uma ponte teórico-metodológica entre Educação Patrimonial e História Local, a maneira como o patrimônio e a história local são percebidos pode ser ressignificada, contribuindo assim para que o fortalecimento do sentimento de pertencimento à escola e à comunidade, estabelecendo novos vínculos sociais e afetivos.

A aula foi ministrada e mediada pelo professor Yosef Gomes, que estava estagiando na escola no referido período, o que não prejudicou em nada o processo da aula e a interação com a turma. A participação dos alunos aconteceu de maneira surpreendente, com muitas perguntas causadas pela curiosidade relacionadas ao tema, já que o assunto se aproximava da realidade vivida pelos discentes, abarcando lugares que eles já conheciam. A seguir, podem ser vistas algumas imagens da segunda aula:

Figura 4 – Professor estagiário Yosef Gomes discorrendo sobre o Patrimônio Cultural aracatiense



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério na aula sobre o Patrimônio Cultural aracatiense

Fonte: Arquivo pessoal.

No dia 17 de maio, ou seja, dois dias após a aula sobre o Patrimônio Cultural da cidade de Aracati ter sido ministrada, foi realizada uma aula de campo com os discentes, na qual foi feita a visitação a pontos específicos do Centro Histórico da cidade. O roteiro utilizado e elaborado para guiar a aula pode ser conferido de maneira detalhada no apêndice B desta dissertação.

A visitação foi pensada para priorizar lugares de memória e bens patrimoniais que remetessem aos educandos a temática da escravidão na cidade de Aracati. Portanto, todos os lugares visitados foram escolhidos anteriormente, para que os mesmos pudessem refletir sobre o significado dos locais.

Nesta aula, os alunos foram a pé, o que também foi previamente pensado, pois, pretendia-se estimular os sentidos dos estudantes, possibilitando-se novos olhares sobre e a partir da cidade, tomando-a como patrimônio educativo. Durante o percurso, algumas paradas foram feitas para que algumas questões fossem levantadas e para que breves considerações fossem feitas.

Também foi possível observar que a maioria dos estudantes, de fato, empolgou-se com a aula e alguns relataram, inclusive, que aprenderam bastante

sobre a História da cidade e que a partir da aula, sentiram-se ainda mais ligados à cidade e à comunidade, como relata a aluna Bianca de 14 anos de idade: “[...] Até então me mantinha alheia sobre a história por trás da cidade em que vivo. Mas, agora, conhecendo tudo o que houve, está me dando mais um motivo para sentir honra de ser aracatiense” (SANTOS, 2023. A visitação ao Centro Histórico. Apêndice F). Algumas imagens a seguir ilustram parte da experiência vivenciada durante a aula de campo:

Figura 6 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério em frente à Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério em frente ao monumento Cruz das Almas

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério em frente à Igreja de Nosso Senhor do Bonfim

Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 9 – Professor e Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério na parte lateral da Casa de Câmara e Cadeia

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Turma do 9º ano da Escola Marta Silvério no Museu Jaguaribano

Fonte: Arquivo pessoal.

Após a aula de campo do dia 17, alguns dias depois, no dia 22 de maio, a turma apresentou-se por meio de seminários. A sala foi dividida em quatro equipes, as quais expuseram os seguintes temas: Centro Histórico de Aracati, leis de proteção ao Patrimônio Histórico, Patrimônio Cultural nacional e Patrimônio Imaterial brasileiro.

Por meio das exposições dos trabalhos, buscou-se avaliar os alunos e os saberes obtidos por eles durante todo o processo de ensino-aprendizagem proposto por meio das atividades realizadas. Também, buscou-se dar-lhes autonomia, promovendo-se, ainda, o protagonismo dos educandos diante da produção de saberes.

De maneira geral, as apresentações foram expressivas, o que trouxe uma profícua troca de conhecimentos e questionamentos. As apresentações dos grupos foram registradas e avaliadas como parte da nota do segundo bimestre. As equipes podem ser vistas conforme a divisão feita pelas imagens que seguem:

Figura 11 – Equipe 1 apresentando o trabalho sobre o Centro Histórico aracatiense

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12 – Equipe 2 apresentando o trabalho sobre as leis de proteção ao patrimônio

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 13 – Equipe 3 apresentando o trabalho sobre o Patrimônio Cultural nacional

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14 – Equipe 4 apresentando o trabalho sobre o Patrimônio Imaterial brasileiro

Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, resta ainda apontar e discutir algumas das devolutivas compartilhadas pelos alunos através do quarto questionário online, que foi compartilhado com os mesmos, no dia 06 de setembro, alguns meses depois da aula de campo. Por meio do questionário, foi possível sondar as percepções que os estudantes obtivem durante a aula de campo realizada no dia 17 de maio (SANTOS, 2023. A visitação ao Centro Histórico. Apêndice F).

Entretanto, não se pode ignorar que nesse ponto da pesquisa, os alunos já haviam passado por várias aulas e reflexões e estavam mais aptos a oferecem respostas mais bem elaboradas sobre os temas já vistos. Desse modo, todas as práticas didáticas desenvolvidas durante o transcurso do primeiro semestre do ano letivo de 2023 culminam no último questionário, do qual tentou-se pôr em relevo alguns dos feedbacks dados pela turma.

Dentre as muitas respostas dadas pelos alunos em relação ao que mais lhes chamou atenção durante a visitação ao Centro Histórico, procurou-se destacar as opiniões que levaram em conta a questão racial. A primeira foi a fala da aluna Karol de 14 anos, que assevera que o monumento Cruz das Almas lhe atraiu o olhar. Acerca do monumento ela diz:

> [...] Sempre vi aquele lugar e nunca imaginei que tivesse uma história tão importante por trás. Foi legal saber que mesmo diante das dificuldades o povo não se calava e tentava protestar pelos seus direitos, e a cruz das almas foi exatamente isso, um protesto contra a morte dos escravos (SANTOS, 2023. A visitação ao Centro Histórico. Apêndice F).

Já a aluna Sara, de 14 anos, observa que o que mais lhe chamou a atenção foi “o fato de ter uma igreja só para pessoas negras frequentarem” (SANTOS, 2023. A visitação ao Centro Histórico. Apêndice F). Portanto, a partir da perspectiva da Educação Patrimonial, as alunas se apropriam dos bens patrimoniais como documentos históricos e a partir deles, faz conexões e leituras entre passado e presente, assim como, observam permanências, mudanças e semelhanças.

Quanto a importância da aula de campo para a aprendizagem sobre a História da cidade, a aluna Karol, já citada antes, faz algumas ponderações fulcrais ao afirmar: “[...] muitas coisas que hoje eu sei sobre a cidade, foram graças à aula de campo. Até porque eu sabia bem pouco da história da cidade” (SANTOS, 2023. A visitação ao Centro Histórico. Apêndice F).

Ainda sobre o assunto, Terra (2012) assevera que estudos e metodologias que se referenciam nas especificidades da História Local podem fornecer muitos ganhos para a aprendizagem dos alunos, principalmente quando se busca comparar a realidade do local com outras realidades.

Por fim, destaca-se a pergunta de número 4 do questionário, que indagou os estudantes quanto ao que eles conseguiram aprender acerca da História da escravidão, conforme os bens patrimoniais visitados. Em resposta a essa colocação, o aluno Gustavo expõe:

> Mesmo tendo sido um tema de certa forma ocultado, é sim um tema muito importante para a cidade, pois grande parte da cultura e arte de Aracati vem de origem de povos negros. E a escravidão mesmo que em menor escala no nordeste inteiro também chegou a ocorrer, além da questão racial a ponto de dividirem as igrejas pelos seus tons de peles (SANTOS, 2023. A visitação ao Centro Histórico. Apêndice F).

Sobre a quarta questão, a aluna Karol também apresenta considerações relevantes ao destacar que “na visita ao museu, pouco foi falado da escravidão, porque é uma parte da história a qual eles querem esconder por baixo dos panos” (SANTOS, 2023. A visitação ao Centro Histórico. Apêndice F). em consonância com as exposições dos estudantes, faz-se perceptível que

> A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva (HORTA et al, 1999, p. 6).

Infere-se, portanto, que as atividades didáticas realizadas junto dos educandos abrem margem para novas abordagens, metodologias e estratégias sejam propostas. Nesse sentido, cabe ao educador refletir sobre como pode promover um ensino mais significativo.

Os experimentos aqui descritos visam contribuir para o surgimento de novos debates, novas questões e novas ações, que não se prendam as quatro paredes da sala de aula, mas que ampliem os horizontes daquilo que pode ser feito para aproximar o Ensino de História da realidade do discente. Aqui, pensa-se esse Ensino de História tendo como fio condutor o Patrimônio Cultural, que pode ser um valioso recurso para se debaterem temáticas tão sensíveis como é o caso do Racismo no Brasil.

4. ESTABELECENDO AS BASES TEÓRICAS: DIÁLOGOS ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, PATRIMÔNIO CULTURAL E ANTIRRACISMO

O quarto capítulo da dissertação compreende aspectos relacionados à epistemologia e à teoria da história, como também, aprofunda e analisa conceituações vinculadas ao Ensino de História. Nesse sentido, inicialmente, discute-se o conceito de Didática da História, constituindo para tanto, conexões com a Didática da História alemã. Entretanto, o teórico referencial é Jörn Rüsen.

Tendo o esquema teórico ruseniano como aporte, o texto também visa compreender e delimitar a cultura histórica e sua ligação com a Consciência Histórica. Ademais, tenta-se aproximar Consciência Histórica e Patrimônio Cultural, com a finalidade de obter conclusões e desdobramentos no que concerne ao Ensino de História.

4.1 Discussões sobre a Didática da História: Propondo uma definição possível

No presente tópico, busca-se expor o contexto histórico que marca o processo de transição que possibilitou uma amplificação conceitual da Didática da História, assim como, em um segundo momento visa-se discutir o conceito de Didática da História em conformidade com os debates mais recentes sobre a mesma.

Até a década de 1960, havia uma concepção tradicional predominante sobre a Didática da História. Esta era estritamente compreendida como “a Metodologia do Ensino de História” (CERRI, 2017, p. 15), ou seja, até o referido contexto, a Didática da História estava estreitamente relacionada ao como fazer, ao como ensinar História, voltando-se sobretudo para o ambiente escolar. Em vista disso, o posicionamento padrão acerca do conceito de Didática da História a define como:

> [...] Uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte da transformação dos historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes

> cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos (RÜSEN, 2006, p. 8).

No entanto, entre as décadas de 1960 e 1980, o campo do Ensino de História passou por uma crise provocada pelas demandas da sociedade, que giravam em torno de problemáticas identitárias e temporais. Tais demandas contribuíram para que se iniciasse uma mudança de paradigma da Didática da História (CERRI, 2017).

No caso brasileiro, essas transformações paradigmáticas desenrolaram-se a partir da década de 1980, período da História nacional marcado tanto pelo processo de redemocratização sócio-política quanto pelo fim da ditadura militar (CERRI, 2017).

Um outro ponto de inflexão que cooperou para as mudanças de paradigma, tanto no Ensino de História quanto na Didática da História no Brasil, foi o contato dos professores e pesquisadores do campo do Ensino de História com a produção dos teóricos alemães acerca da Didática da História.

Conforme Cerri (2017) e Saddi (2014), este contato inicial se deu por meio do artigo escrito por Klaus Bergmann (1990), publicado na Revista Brasileira de História no ano de 1990. Outro teórico alemão que também se destacou foi Jörn Rüsen. Por meio do texto traduzido em 2006 pela revista práxis educativa, (RÜSEN, 2006), contribuiu para a virada paradigmática na Didática da História através da difusão do conceito de Consciência Histórica.

De acordo com Saddi (2012), a transformação paradigmática supracitada, apresenta atualmente pelo menos quatro ampliações e desdobramentos do conceito de Didática da História. A primeira questiona a compreensão de que Didática da História apresenta-se apenas como uma metodologia voltada ao ensino. A segunda, que se configura como desdobramento da primeira, ao asseverar que a Didática da História também abrange e investiga a Consciência Histórica da sociedade.

Desse modo, ocorreu uma amplificação do objeto de estudo da Didática da História (Ibidem), que passou então a investigar tanto a História produzida fora dos moldes científicos (CARDOSO, 2008), como também, movimentou-se em direção a análise e interpretação dos diversos meios e modos responsáveis pela circulação social dos saberes históricos (CERRI, 2010). Nesse caso, apresenta-se como relevante uma compreensão mais detalhado sobre

> [...] o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que freqüentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso" (CERRI, 2001, p. 110).

Em consonância com as considerações supracitadas, Rüsen (2006, p. 10) afirma que na Alemanha, das décadas de 1960 e 1970, a Ciência Histórica e, consequentemente, a Didática da História e o campo da educação passaram por uma mudança, que representou "uma grande reorientação cultural". Mediante os novos questionamentos e reflexões, a Didática da História

> [...] Analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidade e limites das representações históricas em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2006, p. 12).

Uma terceira ampliação da temática aqui discutida faz referência aos limites da divisão entre a Didática da História e a Ciência Histórica (SADDI, 2012). À luz dessa problemática, Cardoso (2008, p. 158), em concordância com a interpretação historiográfica de alguns teóricos alemães, como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel, entre outros, assevera que "a didática circunscrita pelo conceito de Geschichtsdidaktik pertence à História, é uma parte indissociável dela".

A partir dos apontamentos teóricos tecidos por Saddi (2010) sobre os atributos da Didática da História enquanto disciplina, torna-se possível reforçar as observações desenvolvidas por Cardoso (2008), na medida em que conforme a historiografia alemã, construída na década de 1970, "a Didática da História é uma parte inerente da Ciência Histórica" (SADDI, 2012, p. 62). Desse modo, o autor a compreende "como uma sub-disciplina da Ciência Histórica" (SADDI, 2012, p. 72).

Um último desdobramento engendrado pela mudança no paradigma didático-histórico e exposto por Saddi (2012) é a definição cada vez mais sólida que a Didática da História enquanto disciplina, aduz em relação aos seus conceitos e ao seu campo investigativo. Consequentemente, ocorreu também um refinamento teórico no que diz respeito ao objeto de pesquisa da mesma.

Conforme a didática alemã, desenvolvida desde a década de 1970, o objeto investigativo da Didática da História é a Consciência Histórica (Geschichtsbewusstsein) (SADDI, 2012). De acordo com Cerri (2017, p. 20) a

Consciência Histórica “reflete e divulga a ideia de virada paradigmática no conceito de Didática da História”, à medida que

> [...] O reconhecimento de um fenômeno como a consciência histórica tem implicações importantes para a teoria da história e para o ensino de disciplina. Com esse conceito, a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino (CERRI, 2017, p. 20).

A partir das considerações feitas, a fim de propor-se uma possível definição de Didática da História que dialogue com o debate atual acerca da mesma e que também sirva de amálgama para sintetizar as questões apresentadas, Bergmann (1990) apresenta uma conceituação direta e objetiva.

Para o autor, a Didática da História investiga e se debruça sobre as seguintes indagações: o que se aprende a partir do Ensino de História? O que se pode aprender a partir do Ensino de História? O que deve ser aprendido a partir do Ensino de História? Pode-se inferir que tais questões perpassam as problematizações que têm circundado a Didática da História nos últimos anos. O teórico alemão define a didática da História como:

> [...] Uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário do processo de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido, a Didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico (BERGMANN, 1990, p. 29-30).

Dessa maneira, a Didática da História apresenta-se como uma disciplina que têm ampliado seu campo de estudo, apresentando-se como uma “subdisciplina da ciência histórica que investiga a ‘Gênese’, a ‘morfologia’ e a ‘Função’ da ‘Consciência Histórica’ na sociedade” (SADDI, 2012, p. 219), não se restringindo apenas ao espaço escolar.

Logo, tomando-se por base o debate alemão acerca do tema em relevo, pode-se, também, definir a Didática da História como “uma teoria geral do aprendizado histórico, que deve transcender as relações escolares até para que seja possível melhor entendê-las” (CERRI, 2005, p. 1). Ou seja, a Didática da História busca entender o aprendizado histórico em sua inter-relação com todo o tecido social (RUSEN, 2006). Tal aprendizado “é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” (RÜSEN, 2006, p. 16).

Diante das considerações já realizadas relativas à relevância do conceito de Consciência Histórica para as mudanças em torno dos debates atrelados a questões didático-históricas, torna-se imprescindível aprofundar e delimitar a definição de Consciência Histórica. No entanto, antes de realizar-se uma análise mais acurada sobre este conceito, pretende-se ainda delinear a contribuição do historiador alemão Jörn Rüsen para a Didática da História. Tal pretensão se estende ao próximo tópico.

4.1.1 Algumas considerações sobre as contribuições de Jörn Rüsen[12] para a Didática da História

Este tópico elenca alguns pontos gerais que se encontram expostos na teoria da didática de Jörn Rüsen. No entanto, é imprescindível ponderar que para além da literatura ruseniana relacionada ao assunto, variados autores na Alemanha Ocidental produziram textos com leituras inovadores sobre a Didática da História a partir da década de 1970 (SADDI, 2014).

Um dos principais motivos para o destaque que se dá as obras de Rüsen no Brasil é o fato de que existem muitas traduções e textos produzidos por ele para a Língua Portuguesa[13], principalmente por causa das contribuições de alguns autores brasileiros, como Estevão de Rezende Martins e Maria Auxiliadora Schmidt.

A recepção e o destaque recebidos por Rüsen no Brasil justificam-se também pelo fato de que o mesmo realiza visitas periódicas ao país, tendo-se tornado um relevante enunciador dos debates concebidos na área da Didática da História na Alemanha (CERRI, 2005). À vista disso,

---

[12] Jorn Rüsen é professor do Instituto de Estudos Avançados em Essen, Alemanha, bem como, recebeu o título de Doutor Honoris Causa pelas Universidades de Brasília (Brasil) e de Lund (Suécia). Também é professor emérito da Universidade de Witten/Herdecke (Alemanha). Atuou como professor convidado no Instituto de Estudos Avançados em Humanidades e em Ciências Sociais na Universidade Nacional de Taiwan, assim como, é responsável pelo projeto "Humanismo na era da globalização – um diálogo intercultural entre humanidade, culturas e valores", sendo também presidente do Kulturwissenschaftliches Institut (GAGO, 2016).

[13] Para uma compreensão mais ampla sobre Teoria da História a partir da análise de Jörn Rüsen, conferir as seguintes obras: trilogia – "Razão Histórica" (2001), "Reconstrução do Passado" (2010) e "História Viva" (2010). Para uma maior compreensão sobre Didática da História e Ensino de História em Rüsen, conferir o artigo "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão" (2006); ver também os livros, "Jörn Rüsen e o Ensino de História" (2010), "aprendizagem histórica" (2012) e "Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história" (2016).

> Rüsen pode ser tomado como importante participe e divulgador das mudanças paradigmáticas que a Didática da História sofreu na Alemanha desde os anos 1970, e que vêm influenciando esse campo nos demais países europeus [...] e no restante do mundo (CERRI, 2005, p. 3).

No entanto, a fim que se evite qualquer equívoco em relação às contribuições de outros teóricos alemães a Didática da História, além da influência desses pensadores sobre os escritos de Rüsen, é preciso destacar as palavras de Saddi (2014, p. 135) quando aponta que

> de toda forma, as reflexões didático-históricas de Rüsen não poderiam ter surgido sem as contribuições de seus contemporâneos: Schörken, Bergmann, Pandel e, especialmente, Jeismann.

Logo, embora que no cenário brasileiro atual ainda se dê uma ênfase maior aos escritos rusenianos, é inegável a contribuição de outros teóricos alemães para as discussões e ampliações que têm ocorrido no campo de estudo da Didática da História. Entretanto, é cabível reforçar que no presente trabalho busca-se analisar estritamente a obra de Rüsen.

A fim de que se pontuem as contribuições de Rüsen para a Didática da História, tem-se que tomar como pressupostos duas ideias centrais inseridas no pensamento do autor. Inicialmente, precisa-se considerar que a teoria da aprendizagem em Rüsen fundamenta-se em sua teoria da História. Em segundo lugar, nos escritos rusenianos, tanto o significado quanto a função do aprendizado histórico, são centrais para as reflexões que circundam a Didática da História (SCHMIDT, 2017).

Tomando-se tais elementos como pano de fundo, a seguinte pergunta deve ser posta em perspectiva: qual é a função da teoria da história em relação a Didática da História? Levando-se em consideração a interpretação ruseniana, as bases teóricas da Didática da História só podem ser discutidas e pesquisadas através do diálogo com a teoria da história (SCHMIDIT; MARTINS, 2016). Em resposta a indagação feita, Rüsen (2015, p. 248) enfatiza que

> A teoria da história possui uma função básica, fundamentadora, no campo da didática da história. Essa função é exercida, de modo usual, na formulação da pergunta “O que é história?” e na resposta dela.

As considerações supracitadas podem ser reforçadas pelo fato de que a Didática da História enquanto ciência do aprendizado histórico, é “formada por dois componentes: história e aprendizagem” (SCHMIDT; MARTINS, 2016, p.

16). Diante disso, é cabível afirmar que a definição de Didática da História passa diretamente pela definição de História.

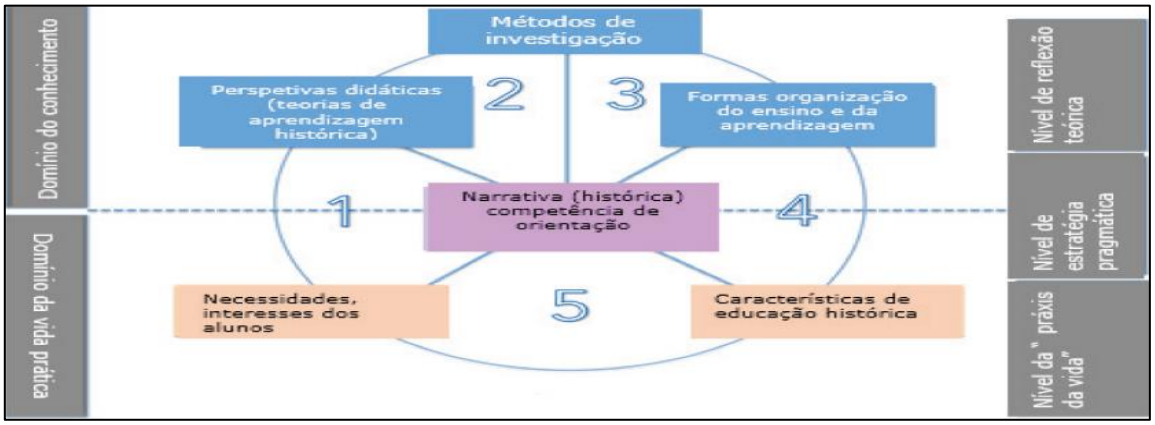
Com base em Schmidt (2017), destacam-se quatro princípios mais importantes que constituem a epistemologia da Didática da História ruseniana, com ligações tanto com a metodologia quanto com as pesquisas desenvolvidas no campo do Ensino de História. esses princípios norteadores seriam:

> 1) O estatuto ou natureza da relação entre a História e a Didática da História; 2) A formação da Consciência Histórica como pressuposto e finalidade da aprendizagem histórica; 3) A narrativa como forma e função da aprendizagem histórica. 4. A aprendizagem histórica como apreensão da mudança temporal (Ibidem., p. 62).

Mediante a divisão proposta por Schmidt, pretende-se explorar cada um dos pontos, mesmo que de maneira sucinta. Com pretensão de aprofundar-se o primeiro princípio e consequentemente os demais, expõe-se a seguir a matriz da Didática da História proposta por Rüsen. Previamente, deve-se atentar para o fato de que o autor, na tentativa de aproximar a teoria da História da Didática da História, utiliza "como referência a sua matriz do pensamento histórico[14]" (SCHMIDT, 2017, p. 63).

Para uma percepção mais pormenorizada da matriz teórica proposta por Jorn Rüsen, segue um esquema teórico que condensa alguns dos elementos centrais de sua teorização.

Figura 15 – Matriz Disciplinar da Didática da História de acordo com Rüsen



Fonte: Demantowsky, 2016 – tradução de Marília Gago[15].

[14] Para maiores aprofundamentos sobre a Matriz do pensamento histórico construída por Jörn Rüsen, pode-se verificar o esquema teórico desenvolvido por ele na página 73 do seu livro "Teoria da História: uma teoria da História como ciência" (Curitiba: Editora da UFPR, 2015), traduzido para o português por Estevão de Rezende Martins.

[15] O esquema acima, traduzido por Marília Gago, está inserido no seu artigo "Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história" (Revista História Hoje, 2016, p. 162).

De antemão, é imprescindível apontar-se que a matriz da Didática da História constituída por Rüsen indica uma relação intrínseca entre “a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e a ciência da história” (SCHMIDT, 2017, p. 63). Isso implica dizer que conforme a interpretação proposta por Rüsen,

> [...] A necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e representações do sentido do tempo. Essa ideia constrói a reflexão sobre si os outros no tempo [...] como o princípio elementar da produção de saber sobre a história (CERRI, 2005, p. 2).

À vista disso, pode-se inferir que a ciência da História se relaciona diretamente com a vida dos indivíduos, bem como, permite-se reconhecer que a mesma também “contribui para as mudanças na vida prática dos seres humanos. Seguindo esse entendimento, a práxis então se constitui como um fator determinante para a ciência” (SANTOS, 2018, p. 34). Logo,

> O conhecimento histórico científico [...] é visto como uma das possibilidades de relacionamento dos homens com suas representações sobre si e seus pertencimentos no tempo. Com isso, constrói-se uma concepção de ciência em diálogo com outras “histórias”, em que a operação de atribuição de sentido ao tempo, a “consciência histórica”, é entendida como atributo de todo ser humano (CERRI, 2005, p. 2, grifo do autor).

Portanto, é a partir da relação entre a História, em sua concepção científica, e as diversas versões das histórias humanas sobre o a realidade e sobre o tempo, que novos conhecimentos são construídos. Nessa relação, professores e alunos, a partir de sua relação com o mundo, constituem-se como seres ativos na produção do conhecimento.

Tal interação retrata o ponto central da matriz didático-histórica de Rüsen: o ser humano pode elaborar sentidos de acordo com seu conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nesse caso, tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto o Ensino de História devem fincar suas raízes nas “carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão” (SCHMIDT, 2017, p. 63). Tais asserções levam a algumas considerações sobre a relevância da presente pesquisa.

Em primeiro lugar, a partir de elementos que compõem o cotidiano e a vida prática dos estudantes, busca-se pensar uma educação que se aproxime o máximo possível do cotidiano dos estudantes.

Em segundo lugar, o estudo patrimonial e as metodologias propostas na presente pesquisa, bem como, das Relações Étnico-Raciais, contribuem para a construção e para o fortalecimento do senso de pertencimento e de identidade do alunado, abrindo margens para que o educando compreenda a si mesmo e como ser capaz de interver no mundo.

O segundo princípio presente na matriz da Didática da História elabora por Rüsen, corresponde à elaboração da Consciência Histórico como fundamento e fim da aprendizagem histórica. Nas palavras de Rüsen (2006, p. 16) “o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. O teórico também afirma que “não existem consciência histórica sem processo de aprendizagem” (RÜSEN, 2012, p. 73).

Aqui não se propõe aprofundar ainda o conceito de Consciência Histórica. Portanto, o enfoque está em compreender-se a dinâmica do diálogo entre os dois conceitos. No entanto, é pertinente apresentar-se uma definição sobre a teoria da aprendizagem histórica extraída das considerações do próprio Rüsen. O autor determina a aprendizagem histórica como

> [...] Um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência. Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado (RÜSEN, 2016, p. 26).

Mediante esta concepção, a aprendizagem configura-se como um processo essencial para a vida humana (RÜSEN, 2012). É por intermédio da aprendizagem que o ser humano adquire a capacidade de agir a partir da interpretação da experiência. A aprendizagem guia o ser humano, tornando-o capaz de refletir sobre si e sobre o meio em que vive (RÜSEN, 2012, p. 76).

Conforme Schmidt (2017), no processo de aprendizagem tanto os professores quanto os alunos devem ser considerados em seus aspectos subjetivos. Logo, a maneira como esses agentes se enxergam historicamente afeta a identidade deles. Em segundo lugar, é fundamental que o conhecimento histórico seja elabora em conexão com a vida prática.

O terceiro princípio diz respeito ao papel exercido pela narrativa dentro do processo de ensino e aprendizagem da História. Na teoria da aprendizagem, elaborada por Rüsen, a narrativa possui um papel imprescindível, à medida que “aprender história significa aprender a narrá-la de tal forma que, nela e com ela,

podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser" (SCHMIDT, 2017, p. 67).

Nesse caso, a aprendizagem deve estar alicerçada nas formas de pensamento desenvolvidas pelo indivíduo, à proporção que o aprendizado histórico pode ser verificado através da capacidade de construção narrativa que o sujeito exterioriza. Portanto,

> A aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento (SCHMIDT, 2017, p. 67, grifo nosso).

Conforme Rüsen (2012, p. 63), uma aula de história que intenta possibilitar a elaboração de saberes construídos pelos próprios discentes, em interação entre eles e o professor, deve partir do princípio metodológico da "multiperspectividade". Portanto, a multiperspectividade possibilita

> a participação libertadora atualizada do passado, [...] porque sugere a diversidade de opiniões expressas pelos alunos, sujeitos de uma determinada maneira pelo fascínio, pelo fato de que eles se sentem chamados a trabalhar sobre a diversidade de pontos de vista discursivos. Com a multiperspectividade colocada, a participação libertadora atualizada do passado por meio da narrativa palpável, serve de impulso para o uso do auto-entendimento (RÜSEN, 2012, p. 65).

A metodologia alvitrada consiste em envolver o aluno na discussão dos assuntos da aula conforme a exposição de diversos posicionamentos. Nessa perspectiva, ocorre um fortalecimento do eu e da subjetividade do estudante. A narrativa, nesses moldes, foge ao modelo narrativo tradicional, o qual coloca o professor como detentor dos saberes e o aluno como mero receptáculo dos conteúdos ensinados.

O último dos princípios a ser discutido neste tópico diz respeito à aprendizagem histórica como uma compreensão acerca da mudança temporal na compreensão didático-histórica ruseniana. Para Rüsen, não é possível que o ser humano compreenda a História sem que antes apreenda a mudança temporal (SCHMIDT, 2017).

Na própria definição de aprendizagem histórica proposta por Rüsen (2016), o ser humano deve desenvolver a habilidade de situar a si mesmo no tempo, bem como, deve conseguir analisar as experiências de mudança temporal que ocorreram no tempo passado.

A compreensão de que existem mudanças temporais toma por ponto de referência a existência do indivíduo no tempo presente que passa pelo crivo do passado. Logo, é por intermédio das indagações feitas a partir do tempo passado que o presente é ressignificado, recriado (SCHMIDT, 2017).

À vista disso, os objetivos de uma aprendizagem histórica situada na noção de tempo precisam estar ancorados em questões fundamentais, por exemplo: como podemos compreender o passado alheio? Qual é o nosso lugar no tempo? O que eu posso vir a fazer no futuro a partir das conexões que faço entre o passado e o presente? Essas e outras questões devem ser levadas em consideração, a fim de que se construa um ensino de história pautado na experiência vivida e na formação da identidade do ser humano.

4.2 Cultura Histórica e Consciência História a partir da teoria da História de Jorn Rüsen

Este tópico discute e aprofunda o conceito de Consciência Histórica. Inicialmente, é necessário corroborar, com base em Saddi (2012), que a Consciência Histórica tem sido o objeto central dos estudos didático-históricos alemães desde a década de 1970.

Além disso, deve-se ressaltar que o conceito aqui exposto foi fundamental para que ocorresse a virada paradigmática da Didática da História no referido contexto. Portanto, determinar o significado e as implicações da Consciência Histórica para o Ensino de História e, consequentemente, para o processo de aprendizagem histórica, pode vir a auxiliar na formação de novas estratégias metodológicas para uma educação que autonomize aquele que aprende.

O conceito de Consciência Histórica aqui trabalhado encontra-se ancorado nas considerações teóricas desenvolvidas por Jörn Rüsen em sua Teoria da história. Primordialmente, para que o conceito de Consciência Histórica seja clarificado, precisa-se apontar sua relação com a categoria da Cultura Histórica.

O conceito de Cultura Histórica passou a ser utilizado de maneira sistemática por teóricos alemães, nos seus estudos da Didática da História, desenvolvidos desde a década de 1970 (GONTIJO, 2019). Tal conceito ampliou a compreensão acerca da história, que passou a ser estudada “como prática social, cujo principal componente seria a consciência histórica” (Ibidem., p. 69).

Conforme Schmidt (2014), o conceito de cultura é um dos elementos basilares do pensamento de Rüsen sobre a Consciência Histórica, pois na perspectiva ruseniana, a cultura pode ser apreendida como um processo que compõe a vida em sua integralidade. Assim, na esteira do pensamento de Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt (2014, p. 33) define cultura como

> [...] Resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade.

Nesse caso, a Cultura Histórica pode ser caracterizada como uma abordagem categorial da cultura, sendo definida por Rüsen (1994, p. 4) como “a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”. Ela também pode ser compreendida como “a memória histórica exercida em e pela consciência histórica, que fornece uma orientação à práxis vital dos sujeitos, necessária a compreensão de si mesmos e do mundo” (GONTIJO, 2019, p. 70).

Em sua conexão com a Consciência Histórica, a Cultura Histórica influencia a forma como o indivíduo e os grupos humanos se conectam com o passado, ou seja, é mediante a maneira como o ser humano se relaciona com o passado que ele desenvolve experiências, inserindo-as no tempo e no espaço (GONTIJO, 2019). Desse modo, a “Cultura Histórica é o “acervo” dos sentidos constituídos pela Consciência Histórica humana ao longo do tempo” (MARTINS, 2019, p. 55).

A Consciência Histórica, por sua vez, configura-se como um dos pressupostos da ciência histórica e do próprio pensamento histórico e origina-se das “situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo)” (RÜSEN, 2010b, p. 54). Portanto, o pensamento e a consciência se configuram como operações genéricas inerentes ao ser humano, estando ancorados e inseridos na vida prática concreta. À vista disso, a Consciência Histórica deve ser estudada

> [...] Como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de

> si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2010b, p. 56-57, grifo do autor).

Em diálogo com as colocações do autor, pode-se depreender que o conceito em evidência faz referência à maneira como o indivíduo age no tempo. Essa ação, por sua vez, está sempre acompanhada por intencionalidades, por interesses, pois

> O homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão. [...] Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os seus objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (RÜSEN, 2010b, p. 57).

Desse modo, é a partir da construção da Consciência Histórica que o ser humano reflete “sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência” (MARTINS, 2019, p. 55). Ela engloba dois elementos, são eles: a identidade pessoal e a compreensão da realidade social, a qual o ser humano pertence, inseridos no tempo (MARTINS, 2019).

Consequentemente, o estudo da Consciência Histórica contribui diretamente para a construção da aprendizagem por parte do indivíduo. Já a aprendizagem histórica possibilita que o sujeito se desenvolva, fortalecendo sua identidade ao refletir sobre si mesmo e sobre o outro por intermédio da experiência temporal.

4.2.1 Consciência Histórica e sua aplicabilidade no Ensino de História

Neste tópico, busca-se sintetizar algumas das contribuições e aplicações da Consciência Histórica ao Campo do Ensino de História, bem como, pretende-se ampliar a discussão em torno da aprendizagem histórica que, conforme Rüsen (2006), configura-se como uma das extensões da Consciência Histórica.

Os estudos que têm se desenvolvido em torno da Consciência Histórica fazem parte de um Campo de Estudo amplo, denominado de Educação Histórica. As pesquisas situadas nesse Campo, desenvolvidas em diversos países do mundo, têm tomado por objeto investigativo o próprio processo de ensino-aprendizagem da História (GERMINARI, 2011). Para tanto, Segundo Barca (2005, p. 15),

> Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos).

Desse modo, os estudos realizados nessa área apropriam-se de dados relacionados ao conhecimento histórico (BARCA, 2005). Tais análises focalizam três elementos centrais: "a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico" (GERMINARI, 2011, p. 56). O entrecruzamento entre esses elementos é basilar para o Campo da Educação Histórica, pois,

> [...] A educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados "conceitos substantivos", bem como os chamados de "segunda ordem" tais como narrativa, explicação e ou evidência histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 9, grifo do autor).

Conforme Peter Lee (2001, p.15), "é importante investigar as ideias das crianças sobre esses conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar". Segundo essa perspectiva, a medição da aprendizagem histórica "passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica [...] ao saber substantivo do passado" (GERMINARI, 2011, p. 59). No entanto, para que esse tipo de conexão se estabeleça, o aluno precisa desenvolver uma percepção de literacia histórica.

De acordo com Lee (2006), a literacia histórica faz referência a um conjunto de habilidades que possibilitam ler o mundo historicamente através das lentes do passado. A Consciência Histórica nos moldes rusenianos serve como subsídio à literacia histórica, tendo-se em vista que, conforme esse conceito, são os interesses do indivíduo que guiam a sua compreensão sobre a história, através da qual o ser humano se orienta no tempo (LEE, 2006; RÜSEN, 2010).

Nessa perspectiva, os estudos voltados a Consciência Histórica contribuem para o Ensino de História analisando as ideias de alunos e professores. Portanto, a compreensão da dinâmica e do processo da aprendizagem histórica passam por entender-se a Consciência Histórica do alunado. Sendo assim, faz-se ainda fulcral apontar algumas das contribuições e implicações do estudo da Consciência Histórica dentro da Educação Histórica.

Primeiramente, com base nas considerações desenvolvidas por Alves (2007), destaca-se o fato de que é por intermédio da Consciência Histórica que o indivíduo se orienta de maneira prática no tempo. Quanto à aplicabilidade dessa afirmação no que tange ao Ensino de História, os estudantes apropriam-se dos pressupostos da ciência histórica “parase orientarem praticamente no tempo” (ALVES, 2007, p. 5).

Nesse caso em específico, a articulação do Ensino de História a partir da operacionalização dos conceitos por parte do professor permite que os estudantes realizem conexões entre os conteúdos estudados e os elementos que compõem a vida cotidiana. Aqui, outro pormenor se sobressai. Esse detalhe faz referência à interrelação entre a sala de aula e o cotidiano. Ao citar-se o cotidiano, tem-se em mente que

> A matriz disciplinar de formação do pensamento histórico de Jörn Rüsen mostra a necessidade de relação intrínseca entre vida prática e ciência especializada, com vistas a concepção de consciência histórica. Considera a consecução de orientação na vida prática e a construção de identidade dos indivíduos e seus respectivos grupos sociais como primordiais (ALVES, 2006, p. 81).

De acordo com as considerações supracitadas, a ciência da História tem como papel auxiliar a vida prática dos alunos. Isso implica dizer que o Ensino de História deve gerar no alunado um olhar de criticidade frente às experiências no tempo, diante do cotidiano.

Daí, surge a importância de que se constituam estudos, exposições e diálogos com os discentes que se amplifiquem para além da sala de aula, para além do escolar. Antes de tudo, é imprescindível, também, pensar uma educação que se faz a partir da e pela cidade, que leve os estudantes a desafiarem uma percepção muitas vezes já preestabelecida acerca dos múltiplos espaços que os circundam, que são comuns ao dia a dia e ao vivido por eles.

Desse modo, a presente dissertação propõe discutir acerca de metodologias de ensino que estejam conectadas à práxis dos estudantes, possibilitando novos olhares e reflexões acerca de possíveis meios para tornar o aluno um ser mais crítico e ativo em relação ao contexto histórico-social no qual está inserido.

O terceiro apontamento a ser feito, tomando-se como base a teoria da história ruseniana, permite afirmar que os elementos da vida prática do jovem estão integrados a sua Consciência Histórica, o que implica dizer que, “conhecer

as estruturas identitárias presentes na cultura juvenil pode revelar aspectos da relação entre cultura e consciência histórica" (GERMINARI, 2011, p. 64). Assim sendo,

> [...] O conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen apresenta uma proposta inovadora a respeito da aplicação do conhecimento histórico nos indivíduos. Acredita que as proposições geradas pelos historiadores nos espaços acadêmicos não visam apenas criar um excedente teórico que fique circunscrito a esse espaço, antes auxiliam não só no processo de formação do pensamento histórico das pessoas, mas em sua aplicação cotidiana por meio da utilização desse tipo de cognição para atender à sua demanda de orientação no cotidiano e como instrumento auxiliar no processo de construção de identidade (GERMINARI, 2011, p. 2, grifo nosso).

Em vista disso, os estudos realizados a partir da Consciência Histórica têm auxiliado numa maior compreensão acerca da identidade individual e coletiva dos estudantes. Nesse sentido, um Ensino de História que considera a Consciência Histórica dos alunos como parte vital na progressão da aprendizagem intenta engendrar um "conhecimento útil sobre a vida dos jovens" (GERMINARI, 2011, p. 66).

Outro fator delicado e relevante para o debate aqui proposto é a relação entre Consciência Histórica, senso comum e cotidiano[16] (ALVES, 2007). Nessa perspectiva, o estudante pode desenvolver uma compreensão sobre os conteúdos estudados, que pode derivar-se tanto do senso comum quanto da ciência da História.

Dessa maneira, a fim de orientar-se no tempo, o indivíduo pode vir a recorrer apenas a "sua memória pessoal" (ALVES, 2006, p. 81). Assim, na tentativa de resolver os dilemas e as demandas do tempo presente, o ser humano se volta ao passado, apropriando-se da tradição[17].

De acordo com as observações tecidas por Lee (2002), o perigo de recorrer-se ao senso comum em busca de respostas para a ordenação da vida prática consiste na possibilidade de haver uma manipulação ou até mesmo, uma

[16] Ao citar-se o uso do cotidiano na discussão em relevo, tem-se em vista a divisão teórico-prática proposta por Alves (2006, p. 84), que por sua vez, distingue dois tipos de cotidiano. O primeiro é nomeado pelo autor de "cotidiano local", representando os diálogos e interações sociais a nível local. o segundo tipo, denominado como "cotidiano global", aponta para os conhecimentos derivados das mídias sociais. Nessa perspectiva, o pensamento histórico humano pode sofrer influência direta desses elementos.

[17] Ao falar-se em tradição faz-se referência a um dos quatro tipos de Consciência Histórica definidos por Jörn Rüsen (RÜSEN, 2010a). No tipo tradicional o sujeito, com o objetivo de orientar suas ações no tempo, recorre a tradição, que por sua vez, representa "a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida" (RÜSEN, 2010a, p. 64).

mera reprodução de informações, o que, por sua vez, implica em irreflexão por parte do indivíduo.

Diante do perigo do uso irrefletido das informações aos quais o aluno tem acesso, cabe indagar qual o papel da Didática da História e do Ensino de História. A partir de um diálogo entre Rüsen (2010b) e Lee (2002), pode-se observar que a Ciência Histórica possui um relevante papel no auxílio a vida prática, pois instiga o ser humano a questionar o cotidiano, o mundo a sua volta.

O quarto ponto a ser sublinhado faz referência ao estudo das representações sociais como meio para a construção da Consciência Histórica (ALVES, 2007). Ao citar-se o conceito de representações sociais tem-se em perspectiva a definição proposta por Serge Moscovici, pois, apresenta-se como uma designação que melhor se adequa as discussões aqui construídas.

Na interpretação desse autor, a representação social diz respeito à análise da "inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum" (CRUSOÉ, 2004, p. 106).

Nessa perspectiva, a representação social pode ser compreendida como "produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo ema significação específica" (CRUSOÉ, 2004, p. 107). Logo, torna-se necessário atentar-se para o modo como o conhecimento de senso comum atua na mente e consequentemente nas relações sociais.

Nesse caso, ao falar-se em representações sociais, tem-se em mente a influência que, tanto as informações que circulam cotidiano local quanto o cotidiano global exercem sobre o pensamento de professores e alunos, e que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem (ALVES, 2006). Isso posto, pode-se propor e pensar um Ensino de História que possibilite

> [...] Um momento no qual professores e alunos pudessem socializar e discutir suas diferentes representações sociais construídas a partir da compreensão dos conceitos substantivos estudados em sala de aula. Tal ação poderia constituir-se numa ferramenta poderosa de formação de consciência histórica e de maior aproximação do estudo da História da vida prática dos alunos (ALVES, 2007, p.7).

Logo, docentes e discentes expõem suas compreensões e visões sobre os conteúdos estudos, o que possibilita a valorização dos saberes prévios, que

enriquecem e tornam a aula de História uma oportunidade para a Constituição de um saber histórico escolar conectado com a vida prática, o que pode vir a promover uma aula mais interessante, dinâmica e interativa.

Em tons conclusivos torna-se imprescindível corroborar as discussões já desenvolvidas a partir de algumas observações complementares. Em primeiro lugar, conforme Rüsen (2010b), a Consciência Histórica possui duas funções cruciais, sendo elas: “orientação temporal da vida prática externa e interna” (GERMINARI, 2011, p. 69).

Consequentemente, é mediante essa orientação que o ser humano constrói a sua “identidade histórica”, ao estabelecer as duas experiências no tempo e no espaço, relacionando-se criticamente com passado, presente e futuro (GERMINARI, 2011, p. 69). Nesse sentido, conforme a concepção teórica ruseniana

> [...] História e vida prática têm uma relação intrínseca e, por isso, a racionalidade histórica gerada no âmbito acadêmico tem de construir caminhos que provejam as demandas de orientação temporal existentes na sociedade. Pensando nisso, criou uma matriz disciplinar que relaciona a História (enquanto ciência especializada) com a vida prática (enquanto experiência humana) com o objetivo de discutir como a racionalidade histórica, cientificamente construída, se origina da experiência humana no tempo e a ela retorna como sentido à orientação. Com isso, a formação das operações mentais do pensamento histórico pode ser norteada pelo objetivo de constituir sentido às experiências humanas – consciência histórica. Ao construir uma tipologia de constituição do sentido histórico à orientação temporal, Rüsen reuniu as diferentes formas pelas quais os seres humanos mobilizam suas operações mentais para relacionarem História e vida prática com o objetivo de nortear suas próprias ações (ALVES, 2011, p. 285).

Portanto, a Ciência da História e a Consciência Histórica estão intrinsecamente interconectadas, na medida em que subsidiam o ser humano na busca por sentido, por interpretação das experiências vivenciadas no tempo, o que torna o Ensino de História um meio para uma aprendizagem mais pragmática, que orienta as ações humanas, que prepara o educando não apenas para uma esfera social específica, mas prepara para a vida, alarga os horizontes de visão daquele que aprende, tornando-o um ser ativo frente o contexto histórico-cultural no qual está integrado.

Ademais, as colocações e contribuições tecidas por Jörn Rüsen abrem margem para novos estudos e investigações relacionados tanto ao Ensino de História quanto a Consciência Histórica, o que pode viabilizar “crescimento e autonomia da ação crítica de quem vive a história, de quem a investiga, de quem

a ensina, de quem a aprende" (MARTINS, 2010, p. 10). Ainda sobre a relevância de se tomar por parâmetro teórico o conceito de Consciência Histórica proposto por Rüsen, Garcia (2008, p.130) assevera que

> Adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora de análises sobre resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos permitiu uma aproximação com ideias construídas pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento este responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão do mundo.

Isto posto e tendo-se em vista as contribuições e reflexões que a análise sobre e a partir da Consciência Histórica pode vir a proporcionar ao Ensino de História, cabe, também, indagar para que se ensina História no fim das contas? Nos dias atuais, essa pergunta está diretamente atrelada à problemática da identidade. À vista disso, no que tange à identidade social, a função do Ensino de História consiste em

> [...] Prevenir a formação de identidades razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a "autodefesa intelectual" [...], ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. Além disso, deve contribuir para que os futuros cidadãos não fiquem presos no presente contínuo, que acabará por ter características entrópicas ou destrutivas para a sociedade (CERRI, 2011, p. 113, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o educando deve desenvolver a capacidade de, a partir da sua identidade, dialogar com o outro, à medida que aprende a respeitar as diferenças. Em segundo lugar, o aluno deve olhar com sensibilidade para o passado com vistas também para o futuro, não se restringindo apenas ao olhar sobre o tempo presente (CERRI, 2011).

Por fim, outro ponto de tensão precisa ser considerado: qual seria então o papel do Ensino de História frente a Consciência Histórica do alunado? Deve o Ensino de História formar essa Consciência Histórica? Cerri (2011, p.116-117) apresenta algumas considerações indispensáveis acerca dessas questões ao delinear que

> Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais -, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e a complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. Não é demais insistir que conscientizar não é doar (ou impor) consciência a quem não

> a tem, mas um processo de diálogo entre formas distintas de geração de sentido para o tempo. Dentro dessa condição dialógica, podemos avançar um pouco mais na especificidade da aprendizagem histórica. A história na escola acumula a função de colaborar para os sentidos das narrativas – no passado e no presente – sejam estabelecidos e discutidos.

Em conformidade com as palavras supracitadas, vale corroborar e destacar que o papel dos educadores e do Ensino de História não consiste em formar a Consciência Histórica do educando, mas, na verdade, cabe ao Ensino de História a função de estabelecer um diálogo com aquele que aprende levando-se em consideração as impressões que os alunos que já trazem de suas experiências.

Portanto, as compreensões que os estudantes têm acerca do tempo, que configuram os saberes informais e de senso comum devem ser postas em debate em conjunto com os saberes formais, construídos a partir da ciência Histórica. Dessa maneira, é através de uma relação dialógica entre os saberes prévios e científicos que o indivíduo aprende, passando a observar e a interpretar sua existência temporal de forma crítica, significativa e intencional.

4.3 O Ensino de História entre Patrimônio Cultural, Racismo e Consciência Histórica

Tendo-se em vista o estabelecimento de uma sucinta, porém, profícua discussão, entre Consciência História e os conceitos de Patrimônio Cultural e Racismo, o presente tópico busca analisar e validar possíveis contribuições que o diálogo entre esses conceitos pode proporcionar ao Ensino de História.

A princípio, faz-se imprescindível salientar que neste trabalho dissertativo, um dos principais enfoques focaliza-se na relevância de levar-se em consideração como as temáticas do Patrimônio Cultural e da Educação das Relações Étnico-Raciais em conjunto com a metodologia da Educação Patrimonial, podem vir a contribuir para um Ensino de História mais relevante e significativo.

Nesse caso, busca-se articular o Patrimônio Cultural a nível local ao Racismo. Mediante a intersecção entre esses temas, sobressalta-se uma outra temática: o escravismo africano na História brasileira. Todos esses tópicos

articulados apresentam um significativo potencial para reflexões e debates tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

A princípio, torna-se imprescindível propor uma possível conceituação de Patrimônio Cultural. Tal conceito encontrava-se intrinsecamente conectado com as políticas desenvolvidas no contexto da formação dos estados nacionais, bem como, estava diretamente interligado às questões da identidade social e da diversidade (PELEGRINI; FUNARI, 2008).

Logo, entre os séculos XVIII e XIX, o Patrimônio Cultural vinculou-se "com a nação, com a escolha daquilo que representaria a nacionalidade, na forma de monumentos, edifícios ou outras formas de expressão" (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p. 28). Ou seja, buscava-se elevar e destacar a memória nacional através da organização de espaços que de algum modo privilegiassem e honrassem uma nação.

Entrementes, nos últimos anos, o conceito de Patrimônio Cultural tem se ampliado, passando também a representar uma grande diversidade de elementos intangíveis (Ibidem). Nesse sentido, Funari e Carvalho (2011, p. 143) acentuam que "[...] o patrimônio é composto de bens de ordem material e imaterial, faz referências às identidades e memórias de diferentes grupos sociais". Dessa maneira, conforme as colocações presentes na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

> Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas (UNESCO, 2023).

Partindo-se dessas considerações, pode-se pensar na promoção e reforço da valorização do Patrimônio no espaço escolar, pois é por meio do estudo patrimonial em sua pluralidade que novos questionamentos e diálogos podem ser provocados e engendrados.

A partir do alargamento do conceito de Patrimônio Cultural, surgem novos caminhos teórico-metodológicos que podem ser pensados para o Ensino de História, apresentando o Patrimônio tanto em suas manifestações matérias quanto imateriais. Quanto às distinções entre as dimensões do conceito em discussão, Kern e Mutter (2012, p. 186) explicitam que

> Podemos dizer que patrimônio material são os aspectos mais concretos da vida humana, e que fornecem informações sobre as pessoas. Cultura material é o mesmo que objeto ou artefato. O patrimônio imaterial pode ser definido como o conjunto de manifestações populares de um povo, transmitidos oralmente, recriados e modificados ao longo do tempo. Os locais dotados de expressivos valores para a História, assim como as paisagens, também são uma representação do patrimônio imaterial.

Por esse prisma, torna-se cabível pensar o Patrimônio Cultural e as fontes patrimoniais como recursos com significativo potencial para as aulas de História e para o ensino e aprendizagem. Outro fator a ser salientado é que tanto o pensamento histórico quanto a Consciência Histórica dos alunos podem ser estimulados nesse processo de observação e estudos das fontes patrimoniais.

Portanto, ao possibilitar e fomentar ao público estudantil o contato direito com diferentes tipos de patrimônio, o educador tem diante de si muitos possibilidades didáticos-pedagógicas, com uma expressiva potencialidade (PINTO, 2019). De acordo com a linha de raciocínio aqui proposta

> A utilização de fontes patrimoniais [...] pode levar os alunos a refletirem sobre evidência histórica, a questionarem, a ouvirem diferentes argumentos, a justificarem decisões (PINTO, 2019, p. 12).

As palavras supracitadas apontam para o fato de que se faz imprescindível ao professor de História apropriar-se de práticas educativas e de metodologias que privilegiem o uso do Patrimônio Cultural a fim de que a criticidade dos discentes seja instigada. Nesse sentido, enquanto recurso didático o papel do Patrimônio consiste em

> Facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades (PINTO; SQUINELO, 2017, p. 37).

A partir das considerações desenvolvidas por Pinto e Squinelo (2017, p. 38-39), pode-se asseverar que os experimentos educacionais que buscam estabelecer contato direto com o Patrimônio podem vir a contribuir para a construção de um sentimento de pertencimento, fomentando um maior comprometimento dos jovens com a produção de seus próprios saberes, auxiliando-os no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de competências que

lhes capacitem a intervir no mundo, tanto no presente quanto no futuro. Em suma,

> Torna-se [...] fundamental a reflexão sistemática, quer de professores com alguma ou com muita experiência docente, quer em formação inicial, sobre a planificação e implementação de atividades de ensino e aprendizagem com uso do patrimônio, possibilitando uma compreensão contextualizada do passado através da interpretação de fontes patrimoniais, as quais, entendidas na sua historicidade, constituem uma ferramenta cultural relevante para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial de professores e alunos. [...] Reconhecer o Patrimônio Cultural no qual o sujeito se insere, é de fundamental importância para a compreensão dos processos históricos – nem sempre inclusivos – assim como os tensos debates em torno da constituição de memórias (PINTO; SQUINELO, 2017, p. 50).

Ante as palavras expostas, infere-se que o Patrimônio, enquanto recurso didático, desponta como um meio para que o ser humano compreenda o passado com mais clareza, desenvolvendo também a Consciência Histórica. Ou seja, ambos os conceitos estão interligados, à medida que subsidiam o indivíduo na interpretação das experiências inseridas no tempo.

A temática do Racismo no presente trabalho, por sua vez, dialoga diretamente com o Patrimônio Cultural Local, pois ao focalizar-se na análise dos bens patrimoniais e nas discussões atreladas ao estudo da cidade de Aracati, permite-se a realização de novas leituras e reflexões que podem surgir a partir do patrimônio arquitetônico, engendrando provocações que podem estabelecer elos e lançar luzes sobre as questões raciais no tempo presente.

No que tange à existência e à configuração da escravização negra, tanto no Ceará quanto em terras aracatienses há época do Brasil Colônia, pode-se afirmar que a mão de obra africana era utilizada em diversos tipos de trabalho. Acerca disso, Cicinato Ferreira Neto (2003, p. 340) explicita que

> Os escravos cearenses, apesar de não terem a mesma importância econômica em comparação com os das zonas mais dinâmicas como as dos engenhos e das fazendas de café, foram usados em todos os setores produtivos, inclusive como cativos de aluguel e de ganho. [..] A maioria deles era usada em atividades domésticas, principalmente nas áreas das vilas e cidades. Embora em quantidades menores, o negro cativo também foi inserido na paisagem dos sertões, mesmo nas áreas castigadas pela inclemência das secas, onde passou a ser usado em atividades subsidiárias. De qualquer forma, os negros não podem ser enquadrados [...] no conceito de simples serviçais domésticos, pois houve casos, na escravidão cearense, de um grande número de cativos com qualificação profissional, trabalhando em ocupações que exigiam alguma especialização no campo e nas vilas ou cidades.

Por conseguinte, também é cabível reforçar a presença de escravizados africanos no Ceará a partir de alguns dados quantitativos, que reforçam o impacto e a influência desses no cotidiano da capitania cearense. Ainda, de acordo com os números apresentados por Cicinato Ferreira neto (2003, p. 338-339), pode-se afirmar que, entre 1762 e 1765, o Ceará tinha cerca de 2.128 escravos negros entre 17.010 habitantes. Já em 1804, Aracati continha cerca de 1.102 escravos com uma população que girava em torno de 4.931 pessoas.

Sem maiores aprofundamentos, torna-se perceptível a utilização de mão de obra escrava no Ceará, ainda que em menor escala se comparado aos grandes centros de produção do período colonial. Nesse contexto, Aracati destaca-se, apresentando um quantitativo de escravos que abarcavam uma parcela considerável da população local.

Nesse caso, a exposição nas aulas de História da escravidão e do tráfico transatlântico de escravos, em consonância com o Patrimônio Cultural aracatiense, abre margem para que a temática do Racismo, assunto considerado sensível, possa ser problematizado (ALBERTI, 2013). Acerca disso, Robert Phillips (2002, p. 18) aponta que

> A história da escravidão coloca inúmeros desafios para o professor de história. de um lado, a escravidão deve ser estudada para que se perceba seu papel vital na construção do racismo, mas, de outro lado, imagens constantes da subjugação dos escravos têm um potencial de simplesmente reforçar o estereótipo superior/inferior mencionado acima [entre brancos e negros].

Portanto, a História da escravidão tem potencial para auxiliar os alunos na compreensão do conceito de Racismo. Entretanto, as imagens atribuídas aos negros escravizados precisam ser questionadas e reinterpretadas. Nesse intento, as fontes patrimoniais podem vir contribuir para ampliar as interpretações e debates que circundam o estudo sobre o escravismo.

Na contemporaneidade, as novas medidas que têm sido tomadas a fim de que se construa uma educação mais inclusiva e antirracista no Brasil são reflexo, sobretudo, dos esforços de movimentos sociais e das discussões acerca do negro da sociedade. Tais movimentos ganham ainda mais projeção a partir da década de 1970 (PAULA, 2009).

Nesse contexto, os debates que inicialmente gravitavam em torno do Racismo relacionado à comunidade negra passaram também a envolver assuntos como cultura, educação e cidadania (PAULA, 2009). A busca pela

garantia de discutir-se e estudar-se a Educação das Relações Étnico-Raciais, por sua vez, consolidou-se no dia 09 de janeiro de 2003, com a homologação da Lei Federal nº 10.639, que passou a incluir obrigatoriamente no currículo oficial escolar o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Nesse sentido

> A lei Federal n. 10.639/2003 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que há muito tempo vinha sendo solicitado por militantes do movimento negro, educadores e ativistas da luta antirracista no Brasil: determina a construção de uma educação antirracista, por meio do combate a práticas discriminatórias contra os negros e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais ampla, no contexto educacional brasileiro (PAULA, 2009, p. 179).

No entanto, embora a Lei nº 10.639 tenha representado um avanço em relação a períodos anteriores, também deve-se observar que as exigências inseridas nesse documento não asseguram os direitos da população negra, assim como, deve-se investir numa formação mais adequado aos professores. À vista disso,

> [...] Atribui-se aos professores (as) um papel preponderante no combate ao preconceito e à discriminação racial no Brasil, mediante a ressignificação e valorização no contexto escolar do patrimônio cultural das matrizes africanas brasileiras. Entretanto, o sucesso das medidas de educação para as relações étnico-raciais depende da ação articulada a diferentes formas de combate às desigualdades (NUNES et al., 2021, p. 217).

Portanto, diante das considerações aqui tecidas, busca-se agregar teoria e prática, visando-se antes de tudo, pensar uma educação que se pretende emancipatória, inclusiva e crítica, que contribua para a formação da identidade e do senso de pertencimento no discente. Cabe, também, pensar um Ensino de História que possibilite que educadores e educandos, juntos, elaborem e construam um saber histórico que guie a vida prática, que dê sentido a experiência humana no tempo.

CAPÍTULO 5 ANALISANDO O GUIA DE VISITAÇÃO PATRIMONIAL: UMA PROPOSIÇÃO DA CIDADE DE ARACATI COMO PATRIMÔNIO EDUCATIVO E ANTIRRACISTA

O presente capítulo dissertativo intenciona estabelecer algumas considerações teórico-metodológicas e também historiográficas no que tange ao uso e à apropriação dos guias de visitação patrimonial como recursos didático-pedagógicos no Ensino de História na educação básica.

Ademais, no decurso da discussão proposta, detalha-se o guia confeccionado durante a pesquisa, debatendo-se sobre possíveis aplicações deste no ambiente escolar. Portanto, os tópicos estruturados neste capítulo estão compartimentados de acordo com a divisão dos assuntos inseridos no produto didático.

A priori, propõe-se apresentar a cidade por intermédio de alguns bens patrimoniais, como possíveis meios para que se desenvolva um Ensino de História pautado nas metodologias da Educação Patrimonial e da História Local, dialogando diretamente com elementos que cerceiam a realidade dos estudantes.

Propõe-se, ainda, estabelecer maiores aprofundamentos sobre o debate em torno da presença negra na história cearense, levando-se em consideração a guerra de narrativas que existe em relação à existência do escravismo, assim como, também busca-se delinear o protagonismo e a participação da população africana para a formação histórica, social e cultural do estado do Ceará e do Aracati por meio das irmandades religiosas.

Assim, busca-se pôr em xeque os contributos que a inter-relação entre a história do escravismo na cidade de Aracati e Educação para as Relações Étnico-Raciais pode fornecer ao Ensino de História. Aprofunda-se, também, o estudo relativo à História da Escravidão do Aracati colonial.

Em terceiro lugar, propõe-se um diálogo direto com algumas legislações educacionais brasileiras que apontam para um ensino inclinado às questões étnico-raciais, valorizando-se, assim, a diversidade étnica e cultural nacional, bem como, o legado e a influência da África na sociedade brasileira.

Logo, o guia supracitado apresenta e expõe uma trilha de visitação, sendo a mesma pensada e voltada ao Centro Histórico da cidade de Aracati – Ce. Portanto, pensa-se um Ensino de História que estabelece um diálogo

multidisciplinar, envolvendo recursos que instigam, educam e apuram os sentidos, que promovem uma educação que passa por outros espaços, que se amplia para muito além da sala de aula.

5.1 Aprofundando a discussão acerca dos usos da cidade de Aracati como recurso antirracista no Ensino de História

A princípio, cabe destacar-se a estrutura do guia de visitação antirracista, principalmente no que tange à relação do mesmo com o uso de parte do Centro Histórico aracatiense para a promoção de um Ensino de História que se proponha antirracista. A seguir, pode-se observar a capa do guia confeccionado:

Figura 16 – Capa do guia de visitação antirracista

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
UERN
Guia de Visitação ao Centro Histórico.
Autor: Igor Matias dos Santos.
Orientador: Dr. Leonardo Candido Rolim.
Centro Histórico de
ARACATI–CE
APROPRIANDO-SE DO PATRIMÔNIO CULTURAL ARACATIENSE COMO RECURSO ANTIRRACISTA.

Fonte: Arquivo pessoal.

Na primeira parte do guia, são abordados alguns tópicos que visam esclarecer principalmente os conceitos de Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Ambos, por sua vez, encontram-se imbricados a uma tentativa de elevar a compreensão dos docentes e discentes acerca do papel e das potencialidades de alguns espaços de memória aracatienses, que em conjunto colaboram para a promoção de um letramento tanto Patrimonial quanto Étnico-Racial.

Na segunda parte do guia, propõe-se uma sequência didática direcionada aos educadores. A proposta de intervenção didática gira em torna da construção de uma educação antirracista por meio do estudo do Patrimônio Cultural e do Centro Histórico aracatiense.

Quanto ao público alvo, sugere-se que o docente direcione o material didático aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino de médio. Antes de mais nada, precisa-se pontuar que a divisão das aulas e das atividades propostas no guia fundamentam-se principalmente nos experimentos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes do Colégio Marta Silvério em Aracati.

No que tange à organização das aulas propostas pela sequência didática, esta encontra-se compartimentalizada em três momentos específicos. Por sua parte, cada momento encontra-se dividido em duas aulas, sendo que, cada aula apresenta atividades e propostas específicas, porém complementares. A tabela a seguir apresenta as atividades aconselhadas para cada aula. Assim, destacam-se a atividade a ser aplicada e o horário proposto para as aulas.

Tabela 1 – Sequência didática proposta no guia de visitação antirracista

Primeiro momento	Segundo momento	Terceiro momento
Aula 1 – Explanação e aprofundamento dos conceitos de Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais.	Aula 3 – Visitação às igrejas católicas e ao Monumento Cruz das Almas.	Aula 5 – Apresentação de seminários sobre as temáticas abordadas no decurso das intervenções didáticas propostas pelo (a) professor (a).
Tempo estimado – 100 minutos.	Tempo estimado – 3 horas.	Tempo estimado – 100 minutos.

Aula 2 – Explanação e aprofundamento dos conceitos de Patrimonio Cultural e História Local.	Aula 4 – Visitação ao Museu Jaguaribano.	Aula 6 – Roda de conversa com a turma sobre a temática do Racismo no Brasil, levando-se em consideração a relevância de estudos, pesquisas e dados que se voltem à trajetória e a influência da cultura africana e afro-brasileira nos contextos nacional, regional e local.
Tempo estimado – 100 minutos.	Tempo estimado – 3 horas.	Tempo estimado – 100 minutos.

Fonte: Elaborada com base na sequência didática presente no guia de visitação antirracista

De acordo com a tabela supracitada, o primeiro momento visa a realização e a mediação de discussões e diálogos sobre os conceitos de Educação Patrimonial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Racismo, História Local, Patrimônio Cultural e Centros Históricos.

Os debates em sala devem estar embasados em material didático previamente planejado e preparado pelo professor. Esses recursos podem ser os mais variados, como por exemplo, slides, músicas, imagens e vídeos. O educador também deverá levar em consideração os saberes prévios dos estudantes em relação aos conceitos estudados.

A sequência didática também propõe que no primeiro momento o docente deve aproveitar o debate em sala para relacionar os assuntos analisados em aula com as demandas, problemáticas e questionamentos do tempo presente. Também deve-se levar em conta as experiências e vivências dos estudantes no seu dia a dia.

No segundo momento, propõe-se a materialização de duas aulas de campo, que deverá ocorrer no Centro Histórico da cidade de Aracati – Ce, tomando-se por base orientadora o guia de visitação antirracista. Assim, a primeira visitação está direcionada às igrejas católicas e ao monumento Cruz das Almas. Já a segunda aula está voltada apenas ao Museu Jaguaribano.

Outro ponto a ser citado é que a sequência didática recomenda que o docente que decidir realizar as aulas de campo deve disponibilizar o guia aos alunos durante as visitações.

De acordo com o guia, os seguintes lugares de memória mapeados devem ser visitados: Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário; Igreja de Nossa

Senhora do Rosário dos Pretos; Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres; Igreja de Nosso Senhor do Bonfim; Igreja do Nicho do Bom Jesus dos Navegantes; Monumento Cruz das Almas; Museu Jaguaribano.

O guia de visitação ao Centro Histórico também tece alguns aprofundamentos sobre cada um desses espaços selecionados. Dessa maneira, o professor pode utilizar-se das informações sobre esses locais, a fim de promover e ampliar os saberes do alunado. A seguir, apresentam-se algumas imagens atualizadas dos lugares de memória mapeados e supracitados.

Figura 17 – Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário em Aracati – Ce

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 18 – Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos em Aracati – Ce

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 19 – Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres em Aracati – Ce

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 20 – Igreja de Nosso Senhor do Bonfim em Aracati – Ce

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 21 – Igreja do Nicho do Bom Jesus dos Navegantes em Aracati – Ce

Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 22 – Monumento Cruz das Almas em Aracati – Ce

Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 23 – Instituto do Museu Jaguaribano em Aracati – Ce

Fonte: Arquivo Pessoal.

No caso do terceiro momento, o mesmo deve ocorrer como o processo de culminância das atividades propostas através de apresentações de seminários e de uma roda de conversa. Assim, os discentes devem fazer considerações sobre as experiências ocorridas durante as aulas.

Neste sentido, aprofundar-se e ampliar-se ainda mais a discussão sobre como o Patrimônio Cultural e a História Local podem ser apropriados para que se desenvolvam estratégias para o antirracismo no Ensino de História. Logo, tem-se em perspectiva tanto o papel do guia quanto da sequência didática que o integra para a construção de um ensino que valoriza e destaca a cidade e seus espaços de memória.

Portanto, tais recursos representam o exercício e o esforço de propor-se um processo de ensino-aprendizagem que dê visibilidade à população negra e ao legado afro-brasileiro através do Patrimônio Cultural, que também contém marcas da cultura africana. Assim, Silva argumenta (2019, p.13)

> Conhecer e reconhecer o patrimônio arquitetônico africano e afrodescendente é um caminho para a superação do racismo na escola. Sendo o racismo antinegro fator presente na escola brasileira [...], e tendo como práxis pedagógica a aspiração de sua suplantação, precisamos adotar uma postura contra hegemônica, buscando intervenções educativas que culminem na ascensão social dos afrodescendentes.

A autora amplifica ainda a sua argumentação ao destacar que as vozes silenciadas, entretanto, materializadas por meio do Patrimônio Cultural, precisam ser ouvidas. Desse modo, o preconceito racial pode e deve ser trabalhado e discutido no espaço escolar, utilizando-se como aporte o Patrimônio Cultural.

Dessa maneira, na tentativa de combater-se o racismo e a segregação racial e no intuito de valorizar-se a contribuição da população negra a cidade, por meio de seus múltiplos lugares de memória, possui inegável potencial, pois como observa Pesavento (2007, p. 13)

> [...] A cidade, na sua compreensão, é também sociabilidade: ela comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos. Marcas, todas, que registram uma ação social de domínio e transformação de um espaço natural no tempo.

Consequentemente, tende-se em vista a complexidade das dinâmicas sociais existentes nos diferentes espaços da cidade, cabe, também, pensar a mesma como ambiente de interação, de tensão e de resistência, reunindo,

assim, a sociabilidade de grupos, bem como, a diversidade de manifestações culturais dos mesmos.

No contexto de Aracati, o potencial educativo do Patrimônio Cultural local, assim como de seu Centro Histórico, permitem que vários questionamentos sejam levantados e discutidos com o alunado, como por exemplo, quais grupos sociais compunham a população da cidade no período colonial? Como eram as relações sociais entre esses agentes históricos? Qual é o significado dos bens patrimônios ainda preservados no espaço urbano da cidade? O que mudou e o que permaneceu do passado da cidade? Dessa forma,

> [...] Dependendo do encaminhamento escolhido, estudar as cidades implica em apresentar diferentes sujeitos históricos como principais atores das ações sociais e políticas, sendo os outros preteridos ou esquecidos. Assim, algumas histórias legitimam determinadas memórias, reforçam estereótipos e modelam a identificação dos estudantes com certos grupos ou classes dominantes. É necessário, então, ponderar a importância da diversidade social, há que se precaver das generalizações. Deve-se principalmente avaliar que as cidades são espaços de encontros e de trocas, de relações entre diferentes indivíduos, grupos e classes que compõem um coletivo urbano heterogêneo (FERNANDES, A., 2012, p. 126).

A partir das colocações da autora supracitada, destaca-se que o estudo da cidade deve buscar destacar a diversidade dos sujeitos, evitando-se também a supervalorização de uns em detrimento dos outros. Ao estudar-se a cidade, deve-se,também, levar em conta os aspectos espaciais e temporais. Assim, como afirma Pesavento (2007), a cidade pode ser percebida por meio de sua materialidade, observando-se através da arquitetura citadina os elementos do passado no presente. Logo, “o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam” (PESAVENTO, 2007, p. 16).

Consecutivamente, ao apurar e aguçar seus questionamentos sobre o passado da cidade, o historiador amplia suas investigações e abordagens, já que o que a cidade representou no passado deve ser pensado por meio das lentes do presente.

5.2 Ampliando o debate: O guia de visitação antirracista e a presença da população negra na História Cearense, Jaguaribara e aracatiense

O guia de visitação antirracista aqui exposto e discutido está intrinsecamente ligado a uma tentativa de corroborar a presença e a participação da população negra na construção da história cearense e aracatiense. Assim, intenciona-se combater uma narrativa negacionista acerca da escravização em Aracati, bem como, também se incentiva a valorização da cultura afro-brasileira, tão próxima da realidade e do dia a dia da população cearense e aracatiense.

Como delineia Ratts (1996), há no senso comum e na historiografia regional o discurso de que no território cearense não existem índios e negros, ideia que acaba por reservar a esses grupos uma condição de invisibilidade.

O autor supracitado também destaca três elementos que são predominantes na historiografia tradicional cearense acerca da presença negra no Ceará. O primeiro ponto faz referência ao discurso de que houve pouca presença de negros no território cearense.

O segundo ponto encontra-se associado à ideia de uma escravidão branda, já que no Ceará o trabalho escravo estava mais ligado ao trabalho doméstico. Uma terceira observação faz referência à supervalorização dada ao pioneirismo cearense quanto ao abolicionismo. Destaca-se que na presente pesquisa, busca-se dar uma ênfase maior ao primeiro ponto, buscando-se fortalecer a relevância da população na realidade cearense.

Entretanto, no contexto cearense, as pesquisas e os estudos desenvolvidos nas últimas décadas têm ilustrado, por meio de vários dados, a presença e os impactos da população negra no cenário cearense. Quanto à realidade da existência dessa população, faz-se necessário compreendê-la dentro das especificidades cearenses, pois, como bem observa Silva (1995, p. 42)

> O elemento negro fez-se presente em todas as regiões geográficas do Brasil. Entretanto a participação do africano na formação do povo brasileiro não foi uniforme. Em alguns locais foi mais intensa e direta, ou mais importante, do que em outros.

No contexto cearense, a trajetória e realidade da população negra, seja escravizada ou forra, surge mais ativamente entre os séculos XVIII e XIX. Silva (1995, p. 46) apresenta alguns dados relevantes em relação a dois censos realizados no Ceará, sendo o primeiro de 1763 e o segundo de 1813. Assim,

> Pelo censo mais antigo conhecido no Ceará, realizado em 1763, encontrou-se uma população escrava (pretos, índios e pardos) que atingia 12,5%. De um total de 17.010 habitantes, 2.128 eram escravos.

> [...] Um outro de 1813, apresentava um total de 148.745 habitantes, dos quais 41.659 (28%) eram brancos; 9196 índios; 24.069 (16%) pretos e 73.821 (50%) pardos. Na população escrava que totalizava 17.208 indivíduos: 10.872 (63%) eram negros e 6.336 (37%) pardos. [...] Os escravos representavam 11,5% da população da capitania.

A partir dos dados acima destacados, percebe-se um aumento significativo na mão de obra escravizada e no aumento expressivo dos negros no Ceará. A tabela a seguir apresenta alguns números que representam a população cearense no ano de 1804.

Tabela 2 – População das Vilas cearenses no ano de 1804

Vilas	Brancos	Pretos e Pardos		Total da população
		Livres	Escravizados	
Aquiraz	2679	2145	702	5526
Aracati	2339	1490	1102	4931
São Bernardo	3753	2769	943	7465
Icó	3822	3522	1507	8851
Crato	6797	12793	1091	20681
S. João do Principe	5361	3231	1856	10448
Granja	1047	1656	799	3502
Sobral	2781	4193	2978	9952
Campo Maior	1757	2986	1270	6013

Fonte: Revista do Instituto do Ceará (RIC), Tomo XXIX [1925] p. 79.[18]

No que tange às informações inseridas na tabela acima Araújo (2021) destaca que nas vilas citadas havia um percentual significativa de escravizados, se comparado aos outros grupos. Em Aracati, por exemplo, a população de escravizados correspondia a cerca de 22,34%, enquanto que os pretos e pardos livres correspondiam a 30,21%. Logo, compreende-se "que houve um processo de inserção e crescimento destes sujeitos" (ARAÚJO, 2021, p. 21).

Tabela 3 – Mapa dos habitantes do Ceará (1808)

Brancos	43.457	34,5%
Índios	12.383	9,9%
Pretos	23.444	18,6%

[18] Tabela organizada por Eurípedes A. Funes, mediante dados presentes na Revista do Instituto do Ceará (RIC) Tomo XXIX, p. 79. Para fins comparativos conferir: FUNES, Eurípedes. Negros no Ceará. *In*: SOUZA, Simone de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 104.

Mulatos	46.594	37%
Total de habitantes	125.178	100%

Fonte: Revista do Instituto do Ceará (RIC), Tomo XCVIII [1984] p. 65[19].

De acordo com Silva (1984), a partir de quem os dados acima foram extraídos, o levantamento produzido não distingue quais pessoas eram livres ou escravizadas no ano de 1808, o que limita e dificulta a análise dos dados em exposição. Entretanto, o mesmo autor ao analisar os números presentes na tabela acentua os seguintes apontamentos sobre a população negra das vilas cearenses:

> A maior concentração de **pretos[20],** nos dados existentes nesse mapa, ocorria nas vilas de Aracati, 34%; Aquirás [sic], 31%; Crato, 30%; Campo Maior (Quixeramobim), 26%. [...] A menor concentração de população **preta** estava em Fortaleza, 11% e Sobral, 14%. [...] No município mais populoso da capitania, Icó, a percentagem de **pretos** era 18% (SILVA, 1984, p. 66).

A partir dos dados em relevo e em consonância com as tabelas já citadas, Ratts (1996, p. 47) a partir da análise dos censos populacionais de 1804, 1808, 1813 e 1872, considerando que pretos, pardos e mulatos possuem origem negroide, conclui que “os dados censitários sugerem uma grande influência negra na composição da população cearense, posto que a quantidade de “pretos, pardos e mulatos”[21], no século XIX, é sempre superior a 50%”. A fim de reforçar a sua argumentação, o autor apresenta algumas tabelas comparando os Censos de 1813 e 1872, como pode se conferir a seguir.

Tabela 4 – População do Ceará por etnias a partir dos censos de 1813 e 1872

ANO	TOTAL	ÍNDIOS %	MULATOS %	PRETOS %	BRANCOS %
1813	149.285	9 116	74 361	24 051	41 659
		6,1 %	49,8%	16,1	27,9%
		CABOCLOS	PARDOS		
1872	721.686	52 837	357 420	42 592	228 836
		7,3%	49,5%	5,9	37,2%

[19] Tabela elaborada com base nas informações apresentadas por Pedro Alberto de Oliveira Silva em artigo publicado em 1984, na Revista do Instituto do Ceará (RIC), no qual o autor fala sobre o Centenário da Abolição dos escravizados no Ceará.
[20] Grifo do autor.
[21] Grifo do autor.

Fonte: Ratts, 1996, p. 48[22].

Tabela 5 – População do Ceará dividida entre pretos, mulatos e pardos nos censos de 1813 e 1872

ANO	TOTAL PRETOS	PRETOS LIVRES %	TOTAL MULATOS/ PARDOS	MULATOS/ PARDOS LIVRES %
1813	24 069	13 197 54,8%	73 821	67 485 91,4%
1872	42 592	28 974 67,9%	357 420	339 166 94,9%

Fonte: Ratts, 1996, p. 48[23].

Quanto às informações inseridas nas tabelas supracitas, Ratts (1996) faz alguns apontamentos. Conforme o autor, ao observar-se a tabela 3, percebe-se uma diminuição na quantidade de negros e um aumento no percentual dos brancos. O mesmo também elenca que a tabela 4 dá indícios de que já em fins do século XIX, havia uma quantidade maior de pretos livres do que de pretos escravizados, o que também se aplica aos mulatos/pardos.

Logo, tendo-se em vista que a quantidade de pretos e pardos representava uma parcela considerável da população cearense, depreende-se os efeitos da população negra sobre as populações das vilas.

No caso específico da presença negra na Região do Vale do Jaguaribe, Ratts (2000, p. 23-24) apresenta algumas informações relevantes ao acentuar que no ano de 1808, por exemplo, cerca de 34% da população de Aracati era constituída por pretos, representando um total de 1829 pessoas. 20% da população, o que correspondia a 1054 pessoas era composta por mulatos, 1% era formado por índios, representando 79 pessoas e 45% das pessoas da vila eram brancas, representando um número de 2371 pessoas.

[22] Tabela elaborada por Alecsandro J. P. Ratts a partir de informações extraídas dos seguintes autores: CHANDLER, Billy. The Role of Negroes in the Ethnic Formation of Ceará. 1973; OLIVEIRA SILVA, Pedro Alberto. Declínio da Escravidão no Ceará. 1988.

[23] Tabela elaborada por Alecsandro J. P. Ratts a partir de informações extraídas dos seguintes autores: CHANDLER, Billy. The Role of Negroes in the Ethnic Formation of Ceará. 1973; OLIVEIRA SILVA, Pedro Alberto. Declínio da Escravidão no Ceará. 1988.

Ainda de acordo com Ratts (2000), no ano de 1813, Aracati possuía cerca de 1268 pessoas escravizadas. Portanto, como conclui Barbosa (2004, p. 121), “o sistema escravista vigorou em toda a região do Jaguaribe e foram estes homens e mulheres de cor que trabalharam nas lavouras de algodão, nas charqueadas, quanto em serviços domésticos”.

Com relação à presença dos negros na vila de Santa Cruz do Aracati, o guia de visitação antirracista aborda e contextualiza tal realidade histórica a partir do processo de estabelecimento da vila aracatiense, considerando-se alguns fatores que contribuíram para que a mão de obra escravizada fosse ali utilizada, mais estritamente entre os séculos XVIII e XIX.

Nessa perspectiva, a cidade de Aracati, ainda no século XVIII, experimentou um vultoso crescimento econômico e social proporcionado principalmente pelo estabelecimento dos criatórios de gado e das oficinas de carnes secas ali estabelecidas.

Nesse sentido, Rolim (2012) explicita o grande desenvolvimento que teve a vila de Santa Cruz do Aracati a partir da segunda metade do século XVIII. Logo, houve “o aumento da população e um número cada vez maior de viajantes, comerciantes, trabalhadores livres, entre outros” (ROLIM, 2012, p. 113). Ainda sobre as charqueadas e a relevância de Aracati no contexto colonial, Nogueira (2016, p.13) diz:

> A dimensão urbana da vila do Aracati que, [...] no final do século XVIII, contava com mais de trezentas casas das quais, mais de setenta se tratavam de lojas de comércio e com uma população que girava em torno de duas mil pessoas, nos leva a pensar acerca das dimensões desta vila, das dinâmicas que conferiam o destaque regional por ela desfrutado na ribeira do Jaguaribe e de que forma essas dinâmicas influíam na constituição do perfil social de sua população.

Portanto, como bem afirma Nogueira (2016), o perfil social e populacional aracatiense foi moldado pelo destaque econômico que a vila recebeu a partir do período de apogeu. Ainda nesse sentido, Rolim (2012) argumenta que tanto a mão de obra escravizada quanto a mão de obra livre passaram a ser utilizadas nas oficinas de salga. Além disso, a hierarquização social passou a ser cada vez mais estreita na vila de Aracati, com as elites locais passando a utilizarem-se da mão de obra escrava para realização de serviços ligados ao espaço doméstico e ao escravismo de aluguel, como delineia Araújo (2021).

A fim de estabelecer-se maiores aprofundamentos em relação à inserção e à presença dos negros dentro das relações sociais aracatienses, seguem-se algumas tabelas, as quais apresentam dados dos séculos XVIII e XIX.

Tabela 6 – Descrição das escravarias de Manoel Fonseca e Carlos Lins Vasconcelos

Nome	Idade	Origem	Valor	Observação
Luiz	28	Africana – Cabo Verde	80$000 réis	Aleijada e Doente
Aleria	35	Africana – Angola	45$000 réis	
Antônia	18	Crioula	Ilegível	
Rita	1.8	Crioula	22$500 réis	Filha de uma das escravizadas desse senhor.
Ilegível	20	----------	Ilegível	
Francisco	30	Africano - Costa	50$000 réis	
Joze	50	Africano - Costa	30$000 réis	
Tereza	Ilegível	Ilegível	80$000 réis	

Fonte: Araújo, 2021, p. 61[24].

Para Marques (2022), os inventários apontam para a inegável existência de negros escravizados na vila de Aracati. Araújo (2021), por sua vez, argumenta que a presença dos escravizados dá indício da participação de Aracati no comércio interno de cativos que, por sua vez, chegavam ao Ceará através do porte de Recife.

A tabela a seguir apresenta algumas informações sobre a população da vila de Aracati no início do século XIX, contendo dados relevantes sobre a diversidade étnico-racial da mesma.

Tabela 7 – População da vila de Aracati (1813)

[24] Tabela elabora por Diego Cavalcante Araújo com base nos Inventários post-mortem de Manuel Fonseca e Carlos Lins Vasconcelos. Caixa 01, Processo 01, 1762 e processo 05, 1796. Aracati. APEC.

Quadro da População da vila de Aracati em 1813*

Brancos**

Idades	Homens Casados	Mulheres Casadas	Homens Solteiros	Mulheres Solteiras	Homens Viúvos	Mulheres Viúvas	Total	Total de Homens Brancos
0 a 20	7	28	716	693	-	-	1444	1274
20 a 40	183	244	117	148	16	25	733	Total de Mulheres Brancas
40 a 60	132	83	22	25	15	36	313	1339
60 a mais	37	24	8	5	21	28	123	*Total da População Branca*
Total	359	379	863	871	52	89	2616	2613

Pretos Livres

Idades	Homens Casados	Mulheres Casadas	Homens Solteiros	Mulheres Solteiras	Homens Viúvos	Mulheres Viúvas	Total	Total de Homens Pretos Livres
0 a 20	1	3	63	57	-	-	124	210
20 a 40	27	33	25	22	2	3	112	Total de Mulheres Pretas Livres
40 a 60	16	23	55	12	5	6	117	171
60 a mais	8	5	6	4	2	3	28	
Total	52	64	149	95	9	12	381	

Pretos Cativos

Idades	Homens Casados	Mulheres Casadas	Homens Solteiros	Mulheres Solteiras	Homens Viúvos	Mulheres Viúvas	Total	Total de Homens Pretos Cativos
0 a 20	-	-	142	185	-	-	327	448
20 a 40	21	28	160	146	5	8	368	Total de Mulheres Pretas Cativas
40 a 60	20	16	72	76	4	3	191	486
60 a mais	8	8	15	13	1	3	48	
Total	49	52	389	420	10	14	934	

Mulatos Livres

Idades	Homens Casados	Mulheres Casadas	Homens Solteiros	Mulheres Solteiras	Homens Viúvos	Mulheres Viúvas	Total	Total de Homens Mulatas Livres
0 a 20	10	52	508	472	-	-	1042	848
20 a 40	123	150	83	113	10	21	500	Total de Mulheres Mulatas Livres
40 a 60	70	47	18	34	1	32	202	942
60 a mais	14	8	4	4	7	9	46	
Total	217	257	613	623	18	62	1790	

Mulatos Cativos

Idades	Homens Casados	Mulheres Casadas	Homens Solteiros	Mulheres Solteiras	Homens Viúvos	Mulheres Viúvas	Total	Total de Homens Mulatos Cativos
0 a 20	2	6	88	85	-	-	181	169
20 a 40	9	12	49	56	1	1	128	Total de Muleres Mulatas Cativas
40 a 60	2	6	11	10	3	1	33	181
60 a mais	1	1	3	3	-	-	8	*Total da População Parda***
Total	14	25	151	154	4	2	350	3455

População Total da vila

6068

Fonte: Nogueira, 2016, p. 28[25].

Na concepção de Nogueira (2016), as informações populacionais da vila de Aracati no ano de 1813 a partir da divisão da sociedade em categorias étnicas, permitem identificar-se a irrefutável presença dos negros na dinâmica social local. Assim, o autor conclui que:

> [...] Identificamos que entre seus 6088 habitantes, 2613 seriam brancos ou indígenas, 1315 negros e 2140 mulatos. Com base nestes dados, identifica-se que, em 1813, 21,7% da população da vila do Aracati compunha-se de negros e 35,25% de mulatos, o que resulta em mais de 50% da população da vila composta por uma população de matriz étnica africana, dentre estes 1284 (pouco mais de 21% da população da vila) tratavam-se de escravos; elementos reveladores da inserção

[25] Tabela produzida por Gabriel Parente Nogueira a partir dos dados sobre a vila de Aracati contidos no mapa da população da capitania do Ceará Grande organizados pelos capitães mores a pedido do Governador Manoel Inácio de Sampaio.

> da vila do Aracati nas dinâmicas do mercado atlântico (NOGUEIRA, 2016, p. 16).

Na esteira do pensamento e da análise em destaque, Araújo (2021) comenta que no referido contexto a decadência das charqueadas já havia se cristalizado, o que leva o autor a deduzir que a mão de obra escravizada passou a ser utilizada em outros ofícios. Entre as funções exercidas pelos cativos, estavam o trabalho na agricultura e nos serviços domésticos. Ainda sobre as dinâmicas e tensões sociais no referido período, Araújo (2021, p. 23) propõe:

> Em 1804, de 4931 pessoas, 52,56% eram negras. E, em 1813, de 6071, 56,09% eram negras. Ou seja, pensar o Aracati desse período, é vislumbrar uma população majoritariamente não branca; portanto, uma cidade marcada por um conjunto significativo de sujeitos que buscavam cotidianamente, a partir de suas demandas da condição de livres ou cativos, negociações e formas de resistir aos conflitos de classe, às imposições de uma classe senhorial e, por fim, à escravidão.

Desse modo, a realidade de Aracati era marcada por relações complexas, que foram inevitavelmente impactadas por um número significante de negros, os quais, por seus próprios meios, buscavam maneiras de resistir ao status quo, marcadamente elitista e escravagista.

Diante dos dados expostos neste tópico, não há como negar-se a participação da população negra na constituição sociocultural do povo cearense e aracatiense. Entretanto, diante de discursos negacionistas tem-se que reforçar a historiografia já bem consolidada da presença negra na realidade cearense.

Logo, o guia de visitação antirracista busca apontar e corroborar a realidade do passado escravocrata e os impactos étnicos, sociais e culturais da matriz africana sobre a história da cidade de Aracati – Ce.

5.2.1 Compreendo melhor as relações sociais em Aracati: o guia, os negros e as irmandades religiosas

No presente subtópico, intenciona-se dar maiores destaques a alguns tópicos presentes no guia que estão voltados a presença e ao papel das irmandades ou confrarias religiosas no Aracati colonial. Entre elas, destaca-se principalmente a atuação da irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

Dessa maneira, o guia busca construir um diálogo acerca da existência das irmandades tendo em perspectiva dois elementos principais: os templos religiosos, ainda presentes e bem preservados no espaço urbano da cidade, bem como, a prática da festividade e coroação de Nossa Senhora do Rosário, considerada patrimônio imaterial local.

Entre os templos religiosos ligados às irmandades, destacam-se, sobretudo, os seguintes: igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e igreja de Nossa Senhora dos Prazeres dos Homens Pardos e Livres.

Salienta-se, também, que o tópico sobre a relação entre as irmandades e as igrejas católicas é um dos maiores do guia. Dessa maneira, busca-se priorizar e aprofundar as origens e a trajetória dessas confrarias, assim como, evidencia-se a relevância das mesmas para o cenário colonial cearense e, sobretudo, aracatiense.

As irmandades surgiram na Europa medieval, especificamente entre os séculos XII e XIII (PEREIRA, 2015). Em sua gênese, elas se configuravam como associações que reuniam pessoas dos diferentes grupos sociais, possuindo várias finalidades e vertentes.

Entre os principais objetivos, estava o cuidado e o auxílio prestado aos seus membros nos momentos de crise. Faz-se relevante destacar que essas associações poderiam estar ligadas à religião, ao mundo do trabalho, ao aspecto civil, dentre outras ramificações.

No caso brasileiro, como o guia também aborda, busca-se priorizar o papel das irmandades religiosas que, por sua vez, encontravam-se atreladas ao poder exercido pelo catolicismo sobre o Brasil colônia. Quanto à presença dessas instituições no Ceará Campos assevera (1980, p. 7)

> Afirme-se, a bem da verdade, que, em poucos lugares do País, as irmandades religiosas estiveram de modo oficial tão divulgadas, no que diz respeito aos seus atos compromissais, como no Ceará. E também, se acuda: em nenhuma região foram elas, até hoje, mais esquecidas, relegadas quanto ao interesse de estudo de seu desempenho.

Quanto à interrelação entre as irmandades e as questões étnico-raciais no Ceará colonial, havia uma nítida fragmentação social, dado o fato de que, dentre as muitas associações religiosas existentes no Brasil colonial, a que mais

se destaca é a de Nossa Senhora do Rosário. De acordo com Borges (2005), essa irmandade era a mais numerosa em quantidade de negros no Brasil[26].

Sobre a existência da irmandade de Nossa Senhora do Rosário no Ceará, Campos (1980) afirma que a mesma estava inserida em muitas vilas, entre as quais figurava a de Aracati e sobre a qual o autor salienta:

> Outras entidades religiosas não aceitavam brancos na confraria, como a de Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos do Aracati [...]. Determinava que a constituiriam "todas as pessoas pretas, que forem católicas romanas, e apresentarem boa conduta moral". A confraria desses pretos era rigorosa, não permitindo a pessoas estranhas participarem do exercício funcional de seus ofícios (CAMPOS, 1980, p. 46).

Com base no estudo de obituários de escravizados em Aracati no século XVIII, Araújo (2021) percebeu que a maior parte dos sepultamentos ocorriam em dois templos, sendo eles: a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário e a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Sobre o motivo de tal divisão Araújo (2021, p. 111) propõe:

> O que há, de certo, é que para uma parcela desses sujeitos forros e escravizados, esse local de sepultamento representou uma alternativa à Igreja Matriz do Aracati e a própria fundação dessa Igreja, já nos faz questionar sobre uma demanda dessa população, por um local de sepultamento próprio, também da possibilidade de fazer seus festejos, dentre outras congregações. [...] Portanto, é coerente pensar que a demanda por uma Igreja dos Homens Pretos, que fica a 750 metros da Igreja Matriz, está profundamente relacionada com as demandas da irmandade de homens pretos. Tendo em vista que a igreja não era apenas um local para realização de ritos fúnebres, mas significativamente um espaço de sociabilidades, de festejos e, portanto, da forja de laços de resistência e apoio mútuo em momentos de necessidade.

Logo, a realidade marcada por uma igreja que era frequentada apenas pela população de pretos indica e simboliza a busca por fortalecimento dos interesses por parte desse grupo. Assim, "as irmandades poderiam vir a ser um local de refúgio para esses trabalhadores tentarem [...] reconstruir laços que lhes foram roubados pela estrutura escravagista" (ARAÚJO, 2021, p. 112). A tabela

[26] Quanto à preferência dos negros em relação à Nossa Senhora do Rosário, Marques (2008) faz algumas observações relevantes. A autora argumenta que a prática do culto à Nossa Senhora do Rosário data do século XIII, período no qual as cruzadas religiosas estavam ocorrendo. Três séculos depois, já no contexto da contrarreforma católica, os dominicanos difundiram o culto à santa durante o envio de missionários para o continente africano. Portanto, as confrarias de Nossa Senhora do Rosário foram enviadas à África, mais especificamente à Angola, local do qual muitos escravizados foram trazidos ao Brasil.

a seguir apresenta mais informações sobre os locais de sepultamentos já delineados.

Tabela 8 – Locais onde escravizados e forros foram sepultados no Aracati (século XVIII)

Condição social			
	Local de sepultamento		
	Igreja Matriz	Rosário dos Homens Pretos	Outros locais ou ilegível
Escravizados	146	27	24
Forros	12	10	1
Total	158	37	25

Fonte: Araújo, 2021, p. 107[27].

Em consonância com os dados aqui expostos e discutidos, Barbosa (2004) observa que as irmandades religiosas presentes em Aracati funcionavam como organizadoras de classe, reunindo, desse modo, as pessoas da mesma cor. Assim,

> Observava-se dentro da própria Igreja católica a separação dos grupos sociais distintos pela cor da pele. Essa divisão veio a refletir-se no espaço construído, onde cada irmandade possuía o seu templo, o templo dos brancos, dos pretos e dos pardos, isso colaborava para se manter uma certa distância social e espacial uns dos outros (BARBOSA, 2004, p. 106).

Em visto disso, o guia de visitação antirracista prioriza a relevância dessas instituições no que tange às relações e laços construídos na vila de Aracati, principalmente entre os séculos XVIII e XIX, assim como, tais dados abrem margem para discussões e discursos atuais que, por sua vez, giram em torno das questões Étnico-Raciais.

5.3 Considerações sobre o Ensino de História e o guia de visitação antirracista à luz da legislação educacional brasileira

O presente tópico surge como uma tentativa de destacar e discutir o papel de algumas legislações educacionais existentes no contexto brasileiro, focalizando-se, sobretudo, nas propostas pedagógicas voltadas à elaboração de

[27] Tabela construída por Diego Cavalcante Araújo com base nos Livros 12 e 13 de óbito do Aracati. Arquivo da Diocese de Limoeiro do Norte.

uma educação antirracista. Nesse sentido, o guia de visitação antirracista configura-se como um recurso expressivo na tentativa de propor-se uma sociedade mais justa e igualitária, assim como, menos segregacionista e preconceituosa.

A princípio, destacam-se algumas das muitas considerações estabelecidas pela Lei Nº 9.394/96, que trata das diretrizes e bases da educação nacional. Antes de tudo, salienta-se que a LDB em vigor nos dias atuais é fruto de uma trajetória que remete ao contexto de estabelecimento da Constituição Federal de 1988, promulgada durante o processo de redemocratização do Brasil.

No referido contexto, mais especificamente em agosto de 1986, foi realizada em Goiânia, a IV Conferência Brasileira de Educação, cuja pauta principal era a relação entre educação e constituinte. Tal evento engendrou a produção da Carta de Goiânia, documento que apresentava orientações de educadores a partir dos debates construídos na conferência (SAVIANI, 2019).

No ano de 1987, deu-se início ao movimento de formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1988, depois da promulgação da nova Constituição Federal, o deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, expos na Câmara Federal a proposta de lei para as diretrizes e bases da educação (SAVIANI, 2019).

Tendo sido oficialmente promulgada no ano de 1996, a nova LDB passou a defender a nível nacional os fundamentos e os fins da educação brasileira. No que tange à conexão entre a LDB e a questão Étnico-Racial Dias (2004, p. 9) sintetiza:

> A única referência à questão de raça que aparece na proposta de LDB produzida pelas instituições representativas dos educadores em nível nacional está no Capítulo II Da Educação Escolar de 1º Grau, Art.32, parágrafo único que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Portanto, como bem observa Dias (2004), o projeto de lei que estabeleceu a nova LDB acabou deixando de lado a questão racial. Entretanto, destaca-se um pequeno avanço ao considerar-se que o projeto substitutivo Jorge Hage[28], que data de 1989, fazia menção ao fato de que a partir daquele momento o

[28] Jorge Hage, à época deputado federal pelo PSDB – BA, foi escolhido para ser o relator do projeto substitutivo do original. Assim, as novas mudanças foram incorporadas ao projeto inicial da LDB durante o primeiro semestre de 1990 (SAVIANI, 2019).

ensino de História deveria levar em consideração o papel e a influência das diferentes culturas, raças e etnias no processo de formação do povo brasileiro.

Os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), implantados pelo Ministério da Educação (MEC) no decurso dos anos 1990, ampliaram os debates em torno da temática racial, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Portanto, de acordo com os PCNs,

> A percepção da diferença (o "outro") e da semelhança ("nós") varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. (...) A percepção do "outro" e do "nós" está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade (BRASIL, 2002, p. 302).

Para Silva e Guimarães (2012, p. 60), os princípios curriculares supracitados intentam contribuir para "estabelecer padrões de atuação, de convivência, de responsabilidade e de afetividade do indivíduo na sociedade".

Quanto às atribuições dadas ao ensino da disciplina histórica, propõe-se um conjunto de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. Quanto ao papel do ensino de história na perspectiva dos PCNs Silva e Guimarães (2012, p. 61) observam:

> Ao ensino de história cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira. Desse modo, nos PCNs, fica evidente a preocupação de localizar no campo da história questões que remetam ao tempo que vivemos, como a identificação da heterogeneidade, a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e da tolerância em relação ao diferente.

A relação entre a disciplina histórica e a educação para as relações Étnico-raciais passou a estreitar-se ainda mais a partir da promulgação da Lei Federal Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. A nova lei acrescentou dois novos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Dessa maneira, os artigos 26 A e 79 B passaram a tornar obrigatório na rede de ensino brasileira o estudo sobre a história e a cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003). Paula (2009, p. 178) aponta que "a referida lei [...] representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil". Conforme os artigos acrescidos à LDB:

> Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [...] Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...] Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras; [...] "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' " (BRASIL, 2003).

Em conformidade com a Lei Federal Nº 10.639, visando o fortalecimento dessa legislação e o combate aos obstáculos e resistências, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu mais dois documentos complementares, os quais são: O Parecer CNE/CP nº 03/2004 e o Parecer CNE/CP nº 01/2004. Paula (2009, p. 180) sintetizando a proposta dos pareceres afirma:

> [...] A implementação do dispositivo da Lei Federal 10.639/2003 deve ir além da simples inclusão de conteúdos ou de disciplinas específicas no currículo dos estabelecimentos de ensino. [...] Essa operação, por si só, é um passo importante da lei, mas não garante a efetividade da criação de uma educação antirracista, antidiscriminatória e inclusiva em relação aos negros e afrodescendentes, porque muitos estabelecimentos de ensino podem fazê-lo de forma deturpada e discriminatória, perpetuando, assim, as relações raciais desiguais.

Nessa perspectiva, o guia de visitação antirracista ao Centro Histórico de Aracati – Ce se apresenta como uma iniciativa dentre outras, representando assim um esforço para que haja uma ampliação cada vez maior de recursos que possam ser utilizados para uma educação que de fato se propõe Étnico-Racial.

Portanto, o produto didático da presente dissertação intenciona suprir algumas lacunas e confronta algumas das dificuldades para a implementação da Lei Federal Nº 10.639/03 na educação básica. Dentre as muitas dificuldades existentes, Paula (2009, p. 181) cita algumas:

> Quanto à educação básica, vemos que as limitações de recursos didático-pedagógicos, dentre os quais os livros didáticos e paradidáticos, a perpetuação de um currículo escolar homogêneo de base eurocêntrica e a falta de informação e formação que auxiliem o professor, contribuíram para que a implementação se tornasse uma tarefa mais difícil.

Logo, a construção do guia de visitação antirracista procura preencher, ainda que de maneira limitada, algumas lacunas ainda muito presentes na rede de ensino brasileira. Assim, em consonância com o autor supracitado, o guia é um recurso didático que pode vir a auxiliar os educadores diante das limitações para a implementação da temática Étnico-Racial no ambiente escolar.

O guia também pretende aproximar e concatenar a Lei Federal Nº 10.639/03 com a Educação Patrimonial. Sobre o potencial dessa aproximação, Silva (2019) afirma que o patrimônio cultural deve ser utilizado como meio para a implementação da lei evidenciada. Assim,

> Acreditamos na apreensão do patrimônio arquitetônico como mecanismo propulsor de superação do racismo na escola, à medida que o/a aluno/a pode se conhecer através de sua ancestralidade, cuja, representatividade foi construtiva do espaço geográfico local. [...] A educação patrimonial aparece nesse intento como possibilidade de sistematização do conhecimento acerca da formação do lugar, de sua espacialidade, marcada pelos objetos geográficos preexistentes (SILVA, 2019, p. 42).

Destarte, o uso do Patrimônio Cultural no Ensino de História pode vir a engendrar e possibilitar o desenrolar de novas estratégias didático-pedagógicas que viabilizem a superação do racismo no ambiente escolar. Assim, em contato com os lugares de memória, o estudante deverá ser direcionado a refletir sobre questões ligadas a ancestralidade, ao senso de pertencimento e à construção da identidade.

Por fim, o guia de visitação antirracista também está referenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando-se em consideração o desenvolvimento de algumas competências e habilidades propostas para o Ensino de História e voltadas tanto ao ensino fundamental nas séries finais quanto ao ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular consiste principalmente em um documento que busca determinar as “aprendizagens essenciais” que os estudantes da Educação Básica devem aperfeiçoar. Portanto, a BNCC se apresenta como um referencial curricular nacional para todas as redes de ensino básico presentes nos Estados, no Distrito Federal e nos municípios (BRASIL, 2017).

Diante do impacto exercido sobre o currículo das escolas brasileiras, faz-se cabível questionar como a BNCC aborda a temática étnico-racial, sobretudo, como tal documento dialoga com o ensino da história e da cultura afro-brasileira,

tendo-se em vista a relevância da Lei Federal Nº 10.639/03 para a educação nacional. Em relação à abordagem da Educação Étnico-Racial na BNCC, Silva (2020, p. 6) sintetiza:

> Fazendo a análise da BNCC do Ensino Fundamental, a Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece no documento como estudos Afro-Brasileiros, porém, existe apenas nos objetos de Conhecimento, dos componentes de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes. Nas habilidades desenvolvidas por cada componente curricular é possível perceber que o tema foi silenciado sem trazer atividades que possibilitem ao educando reflexões concernentes às práticas antirracistas. E os conteúdos que são contemplados no documento já fazem parte integral de cada componente, sem agregar nenhum conhecimento ou prática que de fato que venha promover uma educação antirracista.

Em conformidade com a autor supracitado, pode-se afirmar que a BNCC acaba por trabalhar a temática da Educação Étnico-Racial de maneira superficial e limitada, o que significa dizer que tal assunto não recebeu a atenção e a valorização devidas. Assim, a tarefa de combate ao racismo e à discriminação recaindo principalmente sobre as secretarias de educação e as escolas (CUNHA; JÚNIOR; DUVERNOY, 2022).

Entretanto, apesar das limitações impostas pela BNCC, apresentam-se a seguir algumas tabelas que sintetizam algumas habilidades e competências que norteiam o guia de visitação antirracista.

Como o guia está voltado ao Ensino Fundamental nos anos finais e também ao Ensino Médio, os dados que se seguem fundamentam-se na mesma sequência.

Tabela 9 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 6º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades da BNCC
História: tempo, espaço e formas de registros	• Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	**(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	• As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	**(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e

		a lógica das transformações ocorridas.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	• Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	**(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
Lógicas de organização política	• As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	**(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
Trabalho e formas de organização social e cultural	• Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	**(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

Fonte: O autor, a partir da BNCC.

Tabela 10 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 7º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades da BNCC
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	• A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	• Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	**(EF07HI03)** Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
A organização do poder e as	• A estruturação dos vice-reinos nas Américas	**(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre

dinâmicas do mundo colonial americano	• Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI12)** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	• As lógicas internas das sociedades africanas • As formas de organização das sociedades ameríndias • A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	**(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. **(EF07HI16)** Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Fonte: O autor, a partir da BNCC.

Tabela 11 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 8º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades da BNCC
Os processos de independência nas Américas	• A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	**(EF08HI14)** Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
O Brasil no século XIX	• O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	**(EF08HI19)** Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. **(EF08HI20)** Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a

		importância de ações afirmativas.
Configurações do mundo no século XIX	• Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	**(EF08HI27)** Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Fonte: O autor, a partir da BNCC.

Tabela 12 – Habilidades de História da BNCC que fundamentam o guia de visitação antirracista – 9º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades da BNCC
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	• A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição • Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	**(EF09HI03)** Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. **(EF09HI04)** Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	• A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	**(EF09HI23)** Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	• A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	**(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.**
	• A questão da violência contra	**(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da**

	populações marginalizadas	**violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.**
A história recente	• Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade	**(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.**

Fonte: O autor, a partir da BNCC.

Tabela 13 – Competências e Habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio que fundamentam o guia de visitação antirracista

Competência específica 1
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Habilidades
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. **(EM13CHS104)** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Fonte: O autor, a partir da BNCC.

Tabela 14 – Competências e Habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio que fundamentam o guia de visitação antirracista

Competência específica 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Habilidades
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Fonte: O autor, a partir da BNCC.

Tabela 15 – Competências e Habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio que fundamentam o guia de visitação antirracista

Competência específica 6
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Habilidades
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

Fonte: O autor, a partir da BNCC

Como se pode perceber, a partir das habilidades e competências em evidência, ainda que de maneira limitada superficial e problemática, a BNCC propõe intervenções didático-pedagógicas que dialogam com as questões raciais e também com a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira. Assim,

> A BNCC, embora esteja vinculada a um movimento que não esteja comprometido com as minorias políticas, não pode deixar de inserir em seu texto a legislação educacional, na qual a política educacional de promoção de igualdade racial se insere, sobretudo por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Assim, percebe-se nitidamente a inserção de história e cultura africana e afro-brasileira ao longo da BNCC (ROCHA; SILVA, 2022, p. 34).

Nessa perspectiva, os autores supracitados também destacam que a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira na BNCC são frutos das lutas desenvolvidas pelo movimento negro no Brasil. Assim, a educação se

apresenta como meio fundamental para a superação das desigualdades étnico-raciais, tendo-se a escola como principal espaço de socialização e reflexão sobre esse assunto.

Em segundo lugar, deve-se ter em vista que a BNCC estabelece diretrizes curriculares para todas as escolas da rede educacional brasileira. Tal proposição acaba por colocar em risco as demandas e problemáticas que integram a realidade de cada região, estado e município.

Assim, como sugerem Rocha e Silva (2022), constitui-se como algo fundamental que os educadores estejam capacitados e qualificados, a fim de que consigam utilizar as propostas curriculares da BNCC, entretanto, ultrapassando-as, utilizando-as como ferramenta para que temas sensíveis como ao racismo antinegro sejam tratados, construindo-se assim, “uma sociedade mais justa e igualitária” (ROCHA E SILVA, 2022, p. 41).

Portanto, o guia de visitação consiste numa tentativa de promover-se uma educação étnico-racial e antirracista, tendo-se por aporte a Educação Patrimonial e a História Local. assim, propõe-se o estudo do tema a partir das demandas específicas do local, sem, contundo, perder-se de vista a referência do geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto dissertativo ancorou-se na construção de um guia de visitação patrimonial a lugares estratégicos do Centro Histórico da cidade de Aracati – Ce, tomando-se por pressuposto a promoção de uma educação antirracista através do diálogo entre Educação Patrimonial, Educação para as relações Étnico Raciais e História Local.

É, também, relevante observar-se que as intervenções aqui propostas se fundamentaram nos desafios, nas dificuldades e nas limitações encontradas por nós, docentes, em sala de aula, principalmente, ao levar-se em consideração o desconhecimento dos estudantes em relação à história da sua própria cidade.

Desse modo, o desenvolvimento do guia também se baseou nos experimentos didático-pedagógicos que desenvolvemos com estudantes do nono ano do Colégio Marta Silvério na cidade de Aracati. Os dados recolhidos por meio dos questionários e a partir das aulas realizadas, tanto na escola quanto no Centro Histórico auxiliaram e influenciaram diretamente no processo de organização do guia de visitação antirracista.

Assim, por meio de algumas discussões estabelecidas a partir da conexão entre a historiografia e algumas metodologias, buscou-se engendrar a valorização e a preservação do Patrimônio Cultural, bem como, intentou-se despertar o interesse do alunado acerca da História Local, priorizando-se, sobretudo, a trajetória, a influência e o legado da população negra no contexto cearense e aracatiense.

Diante dos dados obtidos a partir das intervenções didático-pedagógicos propostas aos estudantes, algumas observações fazem-se cabíveis. A priori, destaca-se o mínimo, ou até inexistente conhecimento da História Local por parte dos discentes, bem como, da trajetória da população negra no Estado do Ceará e na cidade de Aracati – Ce.

Em segundo lugar, e nítido o desconhecimento dos estudantes acerca das legislações brasileiras, tanto as relacionadas à proteção e preservação do patrimônio, quanto as que se encontram ligadas à promoção e à valorização do ensino e da história da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras.

Desse modo, a realidade em xeque conduz a uma conclusão lógica, a qual consiste na relevância de que projetos e estratégias voltados para o letramento e para a Educação Étnico racial devem continuar sendo

desenvolvidos e devem ser cada vez mais endossados por todas as instituições e pessoas envolvidas com a educação nacional.

Logo, diante das dificuldades e desafios em tela, teve-se em perspectiva trabalhar-se com os estudantes a temática do racismo na Educação Básica. Assim como, buscou-se engendrar nos discentes um maior interesse pelo estudo da história local.

Portanto, na tentativa de preencher-se uma pequena lacuna no Ensino de História, o presente texto apresenta uma trilha metodológica, da qual tanto os educadores quanto os educandos podem se apropriar para a realização do letramento étnico-racial, visando-se, assim, a superação do racismo e da segregação no espaço escolar.

Entretanto, apesar dos esforços empregados nesta dissertação, sabe-se que ainda existem muitas barreiras e problemáticas em torno da implementação da Educação Étnico-Racial no Brasil. Dessa forma, não há aqui a pretensão de esgotar-se totalmente o problema. No entanto, faz-se necessário e urgente que novas intervenções e problematizações sejam feitas, a fim de que o racismo e a discriminação sejam, de fato, combatidos e superados.

Por fim, cabe pontuar que o presente trabalho dissertativo abre margem para múltiplos caminhos e problemáticas, que podem estar voltadas a variados aspectos da história, dos trajetos e das influências da população negra sobre a cultura e a sociedade cearense e aracatiense. Assim, para além do estigma da exploração dos povos africanos no Brasil, deve-se buscar investigar as diferentes maneiras das quais esses povos se apropriaram para resistir e vencer às demandas do escravismo.

Nesse sentindo, um leque de temas pode ser considerado e investigado. Destacam-se, como por exemplo, a presença das comunidades quilombolas na cidade de Aracati, assim como, as pessoas inseridas nessas comunidades e como elas compreendem a si mesmas dentro dessa realidade e a partir da sua história e da sua herança cultural. Dessa forma, o presente texto abre margem para novas e futuras problematizações e investigações que, por sua vez, ampliam-se para além das questões aqui discutidas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In. PEREIRA, Amilcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 26-55.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Consciência histórica e cultura escolar: um estudo das especificidades que atuam na construção e aplicação do conhecimento histórico. **Associação Nacional de História – ANPUH,** XXIV Simpósio Nacional de História, p. 1-9, 2007.

_____. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Orientadora: Kátia Maria Abud. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMADO. Janaína. História e Região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In. SILVA, Marcos (Coord.). **República em Migalhas: História Regional e Local.** São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1990. p. 7-15.

ARAUJO, Débora Cristina de. A educação das relações étnico-raciais: histórico, interfaces e desafios. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21, n.41, p.127-145, jan./jun. 2015.

ARAÚJO, Diego Cavalcanti. **Trajetórias e experiências de escravizados no Baixo Jaguaribe – Aracati- Ceará no século XVIII**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em História, Fortaleza, 2021.

BARBOSA, Maria Edvani Silva. **Aracati (CE) no período colonial:** espaço e memória. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Mestrado Acadêmico em Geografia, Fortaleza, 2004.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História.** Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15– 25.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

BORGES, Célia Maia. **Escravos e libertos nas irmandades do rosário:** devoção e solidariedade em Minas Gerais, Séculos XVIII e XIX. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. **Lei federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências).

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CAMPOS, Eduardo. **As irmandades religiosas do Ceará provincial**: apontamentos para sua história. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1980.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA –** Londrina, p.1-7, 2005.

_____. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

_____. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

_____. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Palavras ABERTAS**, n. especial, p. 1-12, jul. 2023 – Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003.

COSTA, Aryana. História local. In. FERREIRA, Marieta de Morais; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Pisc. da educação**. Vitória da Conquista. Ano II, n.2, p. 105-114, 2004.

CUNHA, Adrielle Soares et al. **Educação das relações étnico-raciais e bncc:** descontinuidade e silenciamento. Anais VIII EPEPE**...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>. Acesso em: 24/05/2024.

DEMANTOWSKY, Marko. **A History/Memory Matrix for History Education**. 2016. Disponível em: http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/4-2016-6/a -historymemory-matrix-for-history-education/#comment-5789. Acesso em: 21 de julho de 2023.

DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. **Revista SPC,** São Paulo, n. 22, p. 267-291, jul./dez. 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639/03. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online),** v. 38, p. 38, 2004.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **História das cidades brasileiras.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

FERNANDES, Renata Sieiro; GROPPO, Luís Antonio; PARK, Margareth Brandini. **Cidade – Patrimônio Educativo.** Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

_____. Escritos em Educação, na cidade, para todas as estações do ano. In. _____; GROPPO, Luís Antonio; PARK, Margareth Brandini. **Cidade – Patrimônio Educativo.** Jundiaí, Paco Editorial: 2012. p. 53-83.

FERREIRA NETO, Cicinato. **Estudos de história Jaguaribana:** documentos, notas e ensaios diversos para a história do baixo e médio Jaguaribe. Fortaleza: Premius, 2003.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In. PINHEIRO, Adison Rodrigo (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural.** Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 21-32.

_____. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo A.; CARVALHO, Aline (orgs.). **143 Primeira Versão:** Patrimônio Cultural, diversidade e comunidades. IFCH/UNICAMP. Campinas – SP. Junho, 2011.

GAGO, Marília. Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 159-170, 2016.

GARCIA, Tânia Braga. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In. Barca, Isabel (Org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África:** actas das 7.as Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 123-133.

GERMINARI, G. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zita Rosane. Educação patrimonial: percursos, concepções a apropriações. **MOUSEION,** Canoas, n. 19, p. 13-26, dez., 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In. _____ (Org.). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In. FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In. FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 66-71.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação patrimonial. In. BARRETO, Euder Arrais et. al. **Patrimônio Cultural e educação:** artigos e resultados. Goiânia, 2008. p. 15-21.

_____; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonia**l. Brasília: IPHAN, 1999.

IPHAN. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/248#:~:text=Destacam%2Dse%20as%20igrejas%20Matriz,resid%C3%AAncia%20do%20Bar%C3%A3o%20de%20Aracati. Acesso em 06/10/2022.

KERN, Arno Alvarez; MUTTER, Débora. Discussões acerca do patrimônio cultural. In. PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fatima (orgs.). **História, memória e patrimônio:** Possibilidades Educativas. Jundiaí, Paco editorial, 2012. p. 185-198.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEE, P. Em direção ao conceito de literacia histórica. **Educar em revista,** Curitiba, especial, p. 131-150, 2006.

___. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

___. Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history. ('Caminhar para traz em direção ao amanhã' – a Consciência Histórica e o entender da História'). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no "Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002" (Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p. 1 - 45. Disponível em http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf (Acesso em 05/08/2023), e reapresentado In: International Journal of History Teaching Learning and Research, v. 10.2, Spring 2012. Disponível em http://www.cumbria.ac.uk/Public/ResearchOffice/Documents/Journals/SLA517-IJHLTR10-12Spring2012v5.pdf, Acesso em 05 de agosto. 2023.

LEITE, Rogério Proença. Patrimônio e centros históricos. In. **Dicionário temático de patrimônio:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 51-54.

LIMA, Antônio Cláudio Ferreira. **A construção do Ceará:** temas de história econômica. Fortaleza: Instituto Albaniza Sarasate, 2008.

LOPES, Fátima Faleiros. Viver, sentir e narrar a cidade: experiências de modernidade. In. BERNARDES, Maria Elena; GALZERANI, Maria Carolina Bovério (orgs.). **Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades.** Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2014, p. 55-66.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma história local: aspectos da produção e da utilização no ensino de história. In. Alveal, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNTES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Evangelista da (Org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático.** Natal: EDUFRN, 2017, p. 57-81.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. Educação pela cidade: aprendendo com o patrimônio e a memória urbana. In. Alveal, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNTES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Evangelista da (Org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático.** Natal: EDUFRN, 2017, p. 82-106.

MARQUES, Janote Pires. Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

_____. **Festas de negros em Fortaleza:** territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900). Dissertação (Mestrado) em História Social. Departamento de História, Fortaleza, 2008.

MARQUES, Tamara Soares. **A história embaixo da escada: Ensino de história local e educação para as relações étnico-raciais por meio das narrativas sobre a escravidão no Museu Jaguaribano (Aracati/CE).** Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Mestrado Profissional em Ensino de História. Mossoró – RN, 2022.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In. FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

_____. Historicidade e consciência histórica. In. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local:** contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

_____; JESUS, Leandro S. B. de. Marcadores africanos e/ou afrobrasileiro no quilombo do Cumbe/Aracati – Ce. **Revista encontros universitários da UFC,** V. 7, n. 14, 2022.

NASCIMENTO, João Luís Joventino do. **Processos educativos: as lutas das mulheres pescadoras do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

NOGUEIRA, Gabriel Parente. Um porto do sertão, um centro regional: a vila de Santa Cruz do Aracati no século XVIII. **Revista Porto,** v. 3, n. 4, p. 2-16, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/porto/article/view/10921/7678. Acesso em 08 maio. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, (10), dez, p. 7-28, 1993.

NUNES, Cicera; LUZ, Itacir Marques da. Sobre o ancestral, o legado e o registro: discutindo a experiência do congresso artefatos da cultura negra pelas lentes da educação patrimonial. **Sillóges,** v. 5, n. 1, jan./jul., 262-286, 2022.

NUNES, Patrícia G. et al. Relações étnico-raciais e escola: práticas de ensino para o enfrentamento ao racismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n.56, p. 211-232, 2021.

OLIVEIRA, Almir. Educação patrimonial. In. FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 98-101.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural:** um Percurso Docente. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PAIVA, Olga Gomes de (Coord.). **Aracati:** patrimônio de todos: roteiro para a preservação do patrimônio cultural. Fortaleza: Iphan, 2008.

PAULA, Benjamim Xavier de. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão. In. **Ensinar e aprender história:** formação, saberes e práticas educativas. FONSECA, Selva Guimarães (Org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 171-198.

PELEGRINI, Sandra C. A; FUNARI, Pedro Paulo A. **O que é patrimônio cultural imaterial.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

PEREIRA, Auricléa Barros. **A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da cidade de Fortaleza, antiga Irmandade dos Homens Pretos, e suas ressignificações atuais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Cadernos do LEPAARQ** – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio, V. II, n°4. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Jul/Dez, p. 9-18, 2005.

_____. Cidade visíveis, cidade sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História,** vol. 27, nº 53, p.11-23, 2007.

PHILLIPS, Robert. Historical significance: the forgotten "key element”. In. **Teaching History 106:** Citizens and communities, London, n. 106, p.14-19, March 2002. Disponível em: <http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_869_12.html>. acesso em 30 de ago. 2023.

PINTO, Helena. Educação patrimonial e ensino de história: leituras do passado através do patrimônio cultural local. **OPSIS,** Catalão-GO, v. 19, p. 1-21, 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PINTO, Maria Helena. O patrimônio Cultural no ensino de História: entre teoria e prática. **Fronteira:** Revista de História, vol. 21, núm. 38, p. 10-22, Julio-Diciembre, 2019.

_____; SQUINELO, Ana Paula. O uso do Patrimônio Cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e no Brasil. **Pulso.** Revista de Educación, 40, 35-52, 2017.

RATTS, Alecsandro. A “fábula das três raças” no Vale do Jaguaribe. In: **Propostas Alternativas:** Vale do Jaguaribe Natureza e Diversidade Cultural – II, nº 7. Fortaleza: IMOPEC, 2000. p.22 –27.

_____. **Fronteiras invisíveis**: territórios negros e indígenas no Ceará. Dissertação de mestrado em Geografia Humana. São Paulo, USP, 1996. 210 f.

ROCHA, Flávia R. L; SILVA, Paulo V. B. Transgredindo a base nacional comum curricular por meio do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.28, n.56, p.30-43, jul./dez. 2022.

ROLIM, Leonardo Cândido. **Tempo das carnes no Siará Grande:** dinâmica social, produção e comércio de carnes secas na Vila de Santa Cruz do Aracati (c.1690-c.1802). Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2012.

RÜSEN, Jörn. A função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (meta) História. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen:** contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores, 2016. p. 14-42.

_____. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

_____. **História viva:** formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010a. p. 51-77.

_____. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão. Disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination**; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26.

_____. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

_____. **Reconstrução do passado:** os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

_____. **Uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SABA, Ana Gabriela. Educação Patrimonial: um caminho para ressignificar a história local. In: **III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio**

Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio, 2021, Nova Iguaçu e Seropédica. Textos Completos do III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio. Porto, Portugal: Editora Cravo, 2021.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **OPSIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

_____. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**. **Education Maringá**, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra no EJA:** reflexões sobre ensino de história e consciência histórica. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Salvador, 165 p, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação:** LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias,** v. 18, n. 48, p. 5-16, Jan. -Mar., 2017.

SCHMIDT, M. A. M. d. S. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p.31-50, jan./jun. 2014.

_____. Jorn Rüsen e sua contribuição para a Didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº 2, p. 60-76. 2017.

_____. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Revista Perspectiva.** Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 183-208, jul./dez. 2002.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2009.

_____; GARCIA, T. M. F. B. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história.** Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire – v. 4).

_____; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen:** contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SILVA, Clesivaldo da. A Educação Étnico-Racial na Base Nacional Comum Curricular: Invisibilidade ou promoção de uma Educação Antirracista? **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, Faculdade de Educação da UFBA, 2020.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI:** Em busca do tempo entendido. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio arquitetônico afrocratense:** implicações educativas. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Regional do Cariri – URCA – Mestrado Profissional em Educação. Crato – Ce, 2019.

SILVA, Pedro Alberto de Oliveira. A escravidão no Ceará na primeira metade do século XIX. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, ano XCVIII, 1984, p. 49-72.

_____. Cultura Negra e Negritude no Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, ano CIX, 1995, p. 41-50.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In. FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

SOUZA, Simone de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

TOLEDO, M. A. L. T. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez, p. 743-758, 2010.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seus conceitos e suas práticas. In. _____; Braga, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas.** João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 39-48.

TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In. SABBAG, Maria Amélia (org.). **Cidades educadoras.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 1997. p. 13-34.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a diversidade cultural.** 2002: artigo 7 – O patrimônio cultural, fonte da criatividade. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2023.

APÊNDICE A – Cronograma das atividades realizadas com os alunos do 9º ano da Escola Marta Silvério

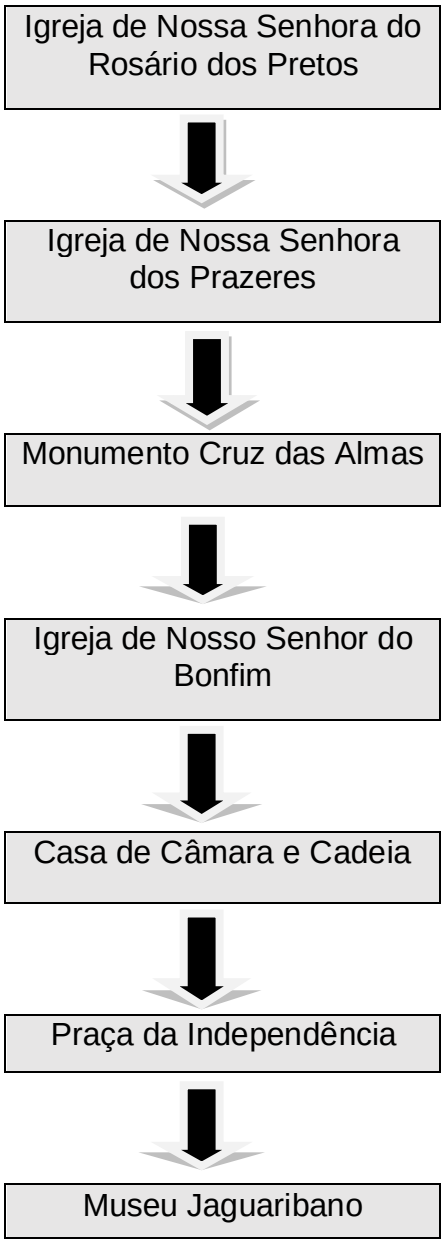
DATA	LOCAL	ATIVIDADES	OBJETIVOS
19/02/ 2023 – Domingo	WhatsApp	Criação do grupo de pesquisa no WhatsApp	• Manter a comunicação e facilitar a orientação sobre as atividades.
03/03/2023 – Sexta-feira	WhatsApp	Encaminhamento do primeiro questionário do Google Forms no grupo de WhatsApp	• Analisar o conhecimento prévio dos discentes sobre as temáticas do Patrimônio Cultural e da Educação Patrimonial.
13/03/2023 – Segunda-feira	WhatsApp	Encaminhamento do segundo questionário do Google Forms no grupo de WhatsApp	• Analisar o conhecimento prévio dos discentes sobre os Conceitos de Racismo e de Patrimônio Cultural.
19/03/2023 – Domingo	WhatsApp	Encaminhamento do terceiro questionário do Google Forms no grupo de WhatsApp	• Analisar o conhecimento prévio dos discentes sobre os Centros Históricos brasileiros. • Analisar o conhecimento prévio dos discentes sobre o Centro Histórico aracatiense.
03/04/2023 – Segunda-feira	Escola Marta Silvério	Aula ministrada sobre Educação Patrimonial e Educação para	• Expor em sala de aula os conceitos de Patrimônio Cultural,

		as Relações Étnico-Raciais	Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais. • Abordar algumas legislações brasileiras que tratam do Patrimônio Cultural e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. • Debater os temas propostos com os discentes.
15/05 – Segunda-feira	Escola Marta Silvério	Aula ministrada sobre o Patrimônio Cultural local da cidade de Aracati – Ce	• Apresentar aos discentes alguns dos monumentos históricos da cidade de Aracati – Ce. • Discutir com os discentes os simbolismos e significados dos monumentos históricos e das ruas históricas em destaque.
17/05/2023 – Quarta-feira	Centro Histórico da cidade de Aracati – Ce	Aula de campo com os discentes	• Promover uma aprendizagem voltada para a História Local. • Gerar nos discentes um maior interesse pela História da cidade.

				• Despertar nos discentes um olhar mais crítico acerca dos espaços e bens patrimoniais presentes no Centro Histórico aracatiense. • Promover uma educação dos e por meio dos sentidos. • Possibilitar o senso de pertencimento dos estudantes à comunidade local. • Fortalecer a identidade do alunado. • Formar cidadãos conscientes a partir do estudo da História Local.
22/05/2023 – Segunda-feira	Escola Marta Silvério	Seminários apresentados pelos discentes sobre alguns temas sobre o Patrimônio Cultural nos contextos nacional e local.		• Avaliar os saberes discentes a partir da exposição dos temas. • Perceber as possíveis contribuições de todas as discussões feitas com os estudantes. • Autonomizar os discentes no processo de produção de saberes.
06/09/2023 – Domingo	WhatsApp	Encaminhamento do quarto		• Analisar as impressões e

		questionário do Google Forms no WhatsApp		opiniões dos discentes sobre a aula de campo feita ao Centro Histórico aracatiense.

APÊNDICE B – Roteiro seguido na aula de campo realizada ao Centro Histórico de Aracati – Ce no dia 17 de maio de 2023 com os alunos do 9º ano da Escola Marta Silvério


Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos
Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres
Monumento Cruz das Almas
Igreja de Nosso Senhor do Bonfim
Casa de Câmara e Cadeia
Praça da Independência
Museu Jaguaribano

APÊNDICE C – Questionário sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial

1. Em algum momento de sua vida você já ouviu falar do conceito de Patrimônio? explique com suas palavras o que você entende por Patrimônio.

_____

2. Em algum momento da sua vida você já ouviu falar em Educação patrimonial?

☐ Sim
☐ Não

3. Alguma vez, em sala de aula, algum dos seus professores já falou sobre Educação Patrimonial?

☐ Sim
☐ Não

4. Você saberia diferenciar Patrimônio Material e Patrimônio Imaterial? Se sim, explique como cada um pode ser definido.

_____

5. Você conhece alguma Lei brasileira que trata da proteção e do reconhecimento do Patrimônio Cultural Nacional?

☐ Sim
☐ Não

6. Você já ouviu falar do IPHAN? Se sim, qual é função dessa Instituição aqui no Brasil?

_____

7. Você considera que conhece bem a História da sua cidade?

☐ Sim
☐ Não

8. Você conhece algo sobre o Patrimônio Cultural da sua cidade? Se sim, cite um exemplo de bem patrimonial presente em sua cidade.

_____

9. Você conhece algo sobre o Centro Histórico da Cidade de Aracati, tombado pelo IPHAN no ano de 2002?

☐ Sim
☐ Não

10. Na sua opinião, porque é importante observar, registrar, explorar e interpretar a História da sua cidade? explique sua resposta com suas palavras.

_____

11. Na sua opinião, porque é importante observar, registrar, explorar e interpretar o Patrimônio Histórico da sua cidade? explique o porquê com suas palavras.

_____

APÊNDICE D – Questionário sobre Racismo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Patrimonial

1. Como você define o Racismo? Explique com suas palavras.

_____

2. No seu dia a dia, seja na escola ou em qualquer outro lugar, você já presenciou ou já sofreu com algum ato de Racismo? Se sim, cite a situação.

_____

3. Alguma vez em sua vida você já praticou uma atitude racista? Se sim, como se sentiu depois?

_____

4. Você considera importante que se estude o Racismo na escola? Justifique sua resposta.

_____

5. Você conhece ou já ouviu falar da Lei Nº 10.639/03?

☐ Sim
☐ Não

6. Se você conhece a Lei Nº 10.639 de 2003, que trata da inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas, explique porque ela é tão importante.

_____

7. Você considera que estudar a História da escravidão africana no Brasil é importante para a compreensão da nossa própria História?

☐ Sim
☐ Não

8. Você considera que o estudo do Patrimônio Histórico da cidade de Aracati pode contribuir para uma compreensão mais ampla e mais detalhada da História da escravidão africana no Brasil?

☐ Sim
☐ Não

9. Você conhece algo sobre a História da escravidão africana na cidade de Aracati?

☐ Sim
☐ Não

APÊNDICE E – Questionário sobre a relação entre a visitação aos Centros Históricos e a Educação Patrimonial

1. Você sabe o que são Centros Históricos? Se sim, explique o que eles são utilizando as suas próprias palavras.

_____

2. Você considera que o estudo dos Centros Históricos é importante para que entendamos a permanências e mudanças na História da nossa cidade?

☐ Sim
☐ Não

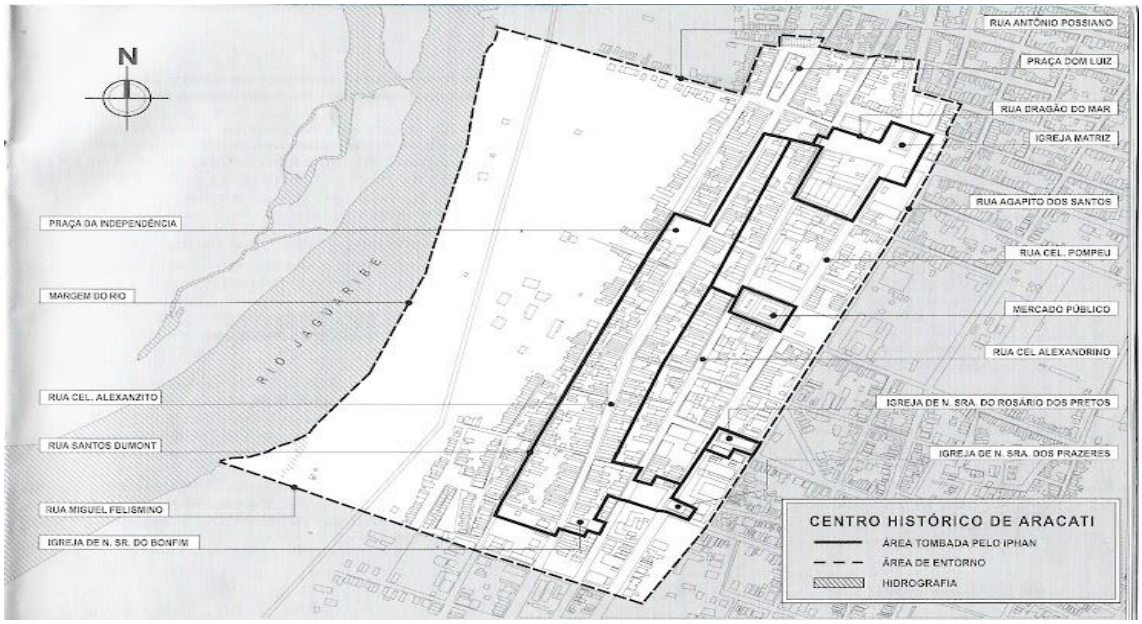
3. Alguma vez você já visitou o Centro Histórico da sua cidade acompanhado por algum professor ou professora? Se sim, cite algo de interessante que você aprendeu sobre a História da escravidão local.

_____

4. Alguma vez você já visitou o Museu da sua cidade acompanhado por algum professor ou professora? Se sim, cite algo de interessante que você aprendeu sobre a História da escravidão local.

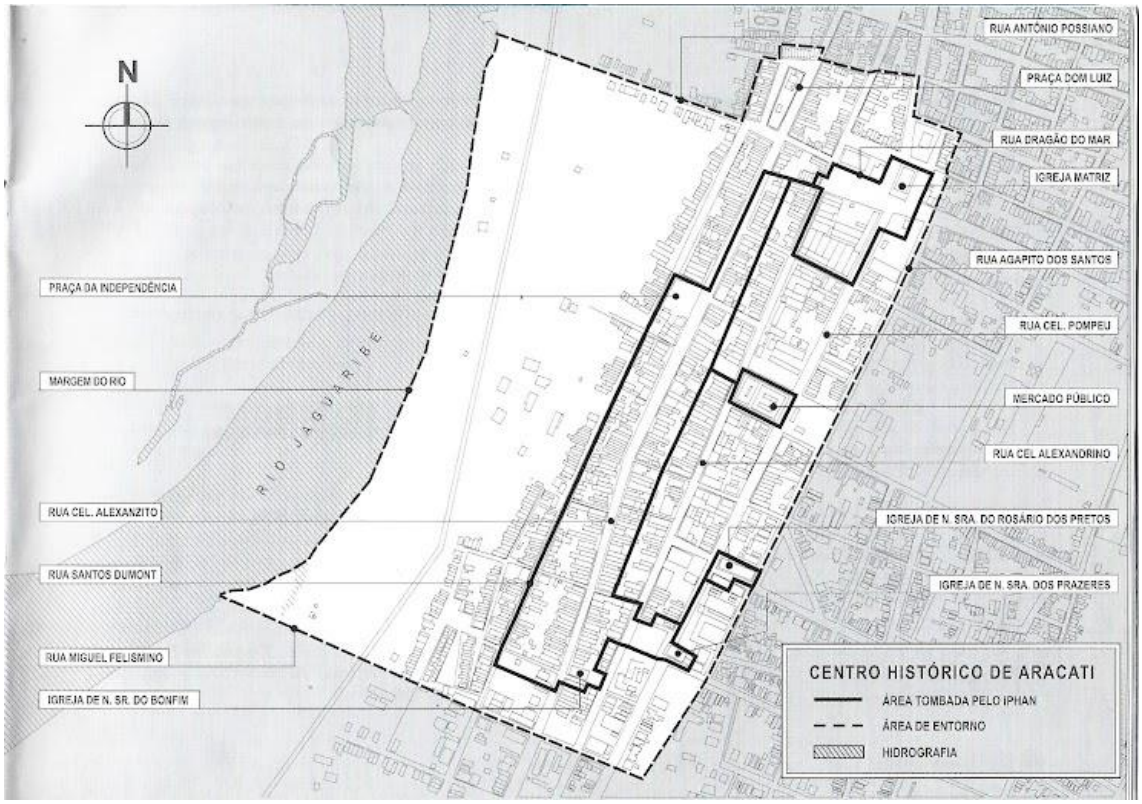
_____

5. Observe detalhadamente o mapa abaixo. Ele representa o Centro Histórico da Cidade de Aracati, tombado pelo IPHAN no ano de 2002. Você reconhece algumas das ruas e prédios presentes no mapa?



☐ Sim
☐ Não

6. Ainda sobre o mapa do Centro Histórico, você saberia relacionar alguns dos bens patrimoniais presentes no mapa com a História da escravidão na cidade de Aracati? Se sim, justifique sua resposta.



_____

7. Se alguma vez você já visitou algum dos prédios do Centro Histórico da cidade de Aracati, qual prédio te chamou mais atenção? Justifique sua resposta. **(caso nunca tenha visitado, deixe claro na sua resposta).**

_____

8. Se alguma vez você já visitou algum dos prédios do Centro Histórico da cidade de Aracati acompanhado (a) pelo (a) professor (a) de História, você aprendeu algo de novo sobre a História da cidade através da visitação? Se sim, cite um exemplo de algo novo que você aprendeu durante a visita (**Caso nunca tenha visitado, deixe claro na sua resposta**).

_____

APÊNDICE F – Questionário sobre a visitação feita ao Centro Histórico da cidade de Aracati com os estudantes

1. O que mais chamou sua atenção durante a visita feita ao Centro Histórico de Aracati? Justifique sua resposta.

_____

1. A aula de campo contribuiu para que você aprendesse mais sobre a História da sua cidade? Justifique sua resposta.

_____

3. Você se sente mais ligado (a) a cidade depois dessa visitação ao Centro Histórico? Justifique sua resposta.

_____

4. De acordo com as informações adquiridas durante a visitação, explique como a escravidão e a população negra estão presentes nos prédios e monumentos históricos presentes no Centro Histórico aracatiense.

_____

5. Com suas palavras explique o que você aprendeu acerca do Patrimônio Cultural a partir da visitação ao Centro Histórico da cidade de Aracati.

_____

APÊNDICE G – Guia de visitação antirracista ao Centro Histórico de Aracati – Ce

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

UERN

Guia de Visitação ao Centro Histórico.

Autor: Igor Matias dos Santos.
Orientador: Dr. Leonardo Candido Rolim.

Centro Histórico de ARACATI-CE

APROPRIANDO-SE DO PATRIMÔNIO CULTURAL ARACATIENSE COMO RECURSO ANTIRRACISTA.

Centro Histórico de ARACATI-CE

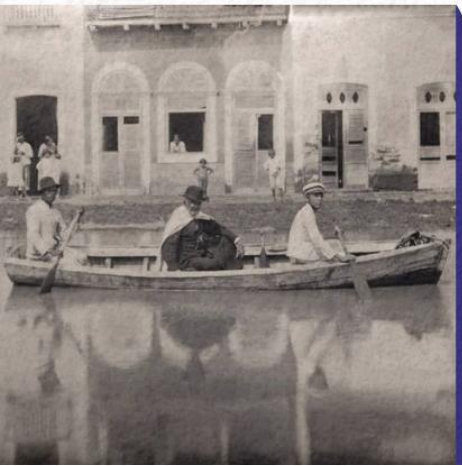
Apropriando-se do Patrimônio cultural aracatiense
como recurso antirracista.

UERN

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Sumário

- PARA COMEÇO DE CONVERSA, DO QUE TRATA O GUIA? 143
- O QUE SERIA PATRIMÔNIO CULTURAL? 144
- VAMOS ENTENDER MELHOR O CONCEITO DE CENTRO HISTÓRICO? ... 145
- ARACATI – CE, SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E SEUS PATRIMÔNIOS 146
- OS USOS DO PATRIMÔNIO CULTURAL ARACATIENSE COMO RECURSO ANTIRRACISTA 148
- AS IGREJAS CATÓLICAS E AS IRMANDADES EM ARACATI 151
- TABELAS MOSTRANDO OS LOCAIS DE SEPULTAMENTO DE ESCRAVIZADOS E FORROS EM ARACATI 159
- A COROAÇÃO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO E A SUA LIGAÇÃO COM A CULTURA AFRICANA 160
- O MUSEU JAGUARIBANO E AS REFERÊNCIAS À ESCRAVIDÃO 162
- O MONUMENTO CRUZ DAS ALMAS E SEU SIMBOLISMO PARA O COMBATE AO RACISMO 164
- SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA USO E APLICAÇÃO DA CARTILHA DE VISITAÇÃO AO CENTRO HISTÓRICO EM ARACATI – CE POR EDUCADORES E EDUCADORAS 166
- REFERÊNCIAS 170



PARA COMEÇO DE CONVERSA, DO QUE TRATA O GUIA?

Este guia de visitação patrimonial ancora-se na temática proposta no decurso da dissertação “Olhar, ouvir e sentir a terra dos bons ventos: propondo um guia de visitação patrimonial ao Centro Histórico de Aracati – Ce como recurso didático antirracista no Ensino de História”. Logo, neste caso, intenta-se promover uma educação patrimonial antirracista, dialogando diretamente com a História Local.

Assim, parte-se de bens patrimoniais inseridos no Centro Histórico Aracatiense – as Igrejas Católicas, o Monumento Cruz das Almas e o Museu Jaguaribano. A escolha desses lugares justifica-se principalmente pelo fato de estarem atrelados à história e à trajetória da população negra no território aracatiense.

Quanto ao porquê da escolha do tema, esta perpassa algumas experiências obtidas e vivenciadas no chão da sala de aula, bem como, apresenta-se como uma tentativa de engendrar um maior interesse de educadores e educandos acerca do debate em torno do letramento Étnico-Racial e patrimonial.

Por conseguinte, este guia busca em primeiro lugar, oferecer subsídios e orientações para educadores que pretendam realizar aulas de campo a partir do Centro Histórico de Aracati, tomando-se por base uma Educação antirracista. Em segundo lugar, propõe-se valorizar e reforçar a importância da História Local para professores e alunos.

Metodologicamente, o guia estabelece a conceituação de Patrimônio Cultural e de Centro Histórico, com ênfase na História de Aracati – Ce, assim como, apresenta uma discussão teórica em torno da relação entre as Igrejas Católicas e a presença das Irmandades religiosas em Aracati. Também se acentua a prática da coroação de Nossa Senhora do Rosário, considerando-a como parte do Patrimônio Imaterial local.

Também se destaca a conexão do monumento Cruz das Almas e do Museu Jaguaribano com a história da escravização. A proposta do guia também apresenta recursos visuais, contendo algumas imagens antigas e atuais dos espaços em relevo.

Por fim, compartilha-se uma sequência didática que apresenta possíveis atividades, estratégias e intervenções teórico-metodológicas que podem ser

implementadas por educadores e educadoras, além do destaque para as habilidades e competência da BNCC.

O QUE SERIA PATRIMÔNIO CULTURAL?

No presente texto, utiliza-se o termo Patrimônio Cultural por acreditar-se que tal conceituação aborda de maneira mais precisa e mais ampla as diversas ramificações que existem em torno do que é Patrimônio. Logo, intenta-se apresentar considerações que possibilitem uma compreensão que abarque as atualizações e estudos atrelados ao campo do Patrimônio Cultural.

A princípio, é imprescindível observar que, deve-se ter em vista que o conceito de Patrimônio Cultural não está isolado, estando sempre relacionado a algo (KERN; MUTTER, 2012). Portanto, conforme Kern e Mutter (2012, p. 184-185) “patrimônio é o conjunto de bens materiais ou imateriais que contam a história de um povo e sua relação com o meio ambiente”.

Por patrimônio material entende-se o conjunto de elementos concretos da sociedade, materializando-se por meio de objetos e artefatos. Por sua vez, o patrimônio imaterial faz referência ao “conjunto de manifestações populares de um povo, transmitidos oralmente, recriados e modificados ao longo do tempo” (KERN; MUTTER, 2012, p. 186).

Outrossim, Funari e Pelegrini (2006) destacam e aprofundam tal conceituação, apontando aos menos duas ideias distintas, porém, relacionadas. A primeira ideia faz referência aos bens transmitidos e herdados através de laços familiares. Tais bens podem ser os mais variados possíveis. Entre eles podem ser citados, por exemplo, os bens materiais e os espirituais.

Os bens materiais podem ser representados por todo elemento material herdado pelo indivíduo que contenha um valor comercial ou emocional. Já os bens espirituais, dizem respeito aos ensinamentos e lições de vida que as pessoas obtêm de seus familiares. Esses bens podem ser classificados como patrimônio individual.

Uma segunda ampliação do conceito de Patrimônio Cultural, corresponde ao patrimônio coletivo, que, como a nomenclatura sugere, refere-se aos bens patrimoniais, aos interesses e aos conflitos, pertencentes a diversos grupos humanos.

VAMOS ENTENDER MELHOR O CONCEITO DE CENTRO HISTÓRICO?

O conceito de Centro Histórico está entre os mais importantes do guia, pois, a presente produção ancora-se em torno de alguns prédios do Centro Histórico aracatiense. Destarte, tem-se em perspectiva o relevante papel dos Centros Históricos na construção e na consolidação da História nacional.

No entanto, antes de maiores aprofundamentos teóricos no que tange a definição de Centro Histórico, precisa-se observar a dinâmica relacional entre Centro Histórico e Patrimônio. Como bem delineia Leite (2020, p. 53), essa relação se caracteriza como um desafio duplo, na medida em que, retém resquícios do passado, assim como, sugere novos olhares sobre o futuro.

Isto posto, importa pensar o Centro Histórico como parte integrante do tecido urbano das cidades, o que significa dizer que, enquanto parte do Patrimônio Urbano, esses espaços possibilitam que a memória e a história das cidades sejam resgatadas, assim como, também auxiliam na compreensão “das transformações do espaço urbano no tempo” (PESAVENTO, 2005, p. 11).

Assim, os Centros Históricos estão compostos por um sentido patrimonial, tanto no aspecto material quanto no imaterial. Isso significa dizer que, por meio das construções, a cidade pode ser compreendida nas suas diferentes fases. Como também, ela pode ser entendida simbolicamente, através das representações das pessoas acerca de lugares, celebrações, ritos e festas (LEITE, 2020).

Quanto a conceituação, Leite (2020) expõe e compreende que os centros históricos são espaços urbanos reduzidos aos eixos antigos e originais de uma cidade. Ainda conforme Leite (2020, p. 51) os centros históricos recebem essa terminologia “por serem considerados localidades importantes e indispensáveis para a compreensão da história da cidade, da evolução urbana e dos processos humanos de ocupação e disputa do território”.

Atualmente, de acordo com a lista oficial divulgada pelo IPHAN, Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, existem cerca de 88 conjuntos urbanos protegidos no Brasil, sendo que, 68 deles são tombados (IPHAN, 2024). O Centro Histórico de Aracati – Ce se encontra entre as cidades que tiveram seu conjunto arquitetônico e paisagístico tombado pelo IPHAN.

ARACATI – CE, SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E SEUS PATRIMÔNIOS

Em consonância com as colocações tecidas por Ferreira Neto (2003), Jucá Neto (2007) e Rolim (2012), é cabível apontar que a História de Aracati – Ce compõe parte relevante da História cearense, principalmente porque, durante o período colonial, a referida cidade, à época vila, tornou-se um ponto central de comércio entre Recife, Salvador e Rio de Janeiro (JUCÁ NETO, 2007).

Figura 1- Aracati, rua Coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 2- Aracati, rua Coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

A fundação da vila, que data do dia 10 de fevereiro de 1748, justificava-se por pelo menos dois fatores. Em primeiro lugar, havia uma motivação econômica, que consistia no "controle da produção e comércio das carnes secas" (ROLIM, 2012, p. 93). O segundo fator, que justifica o estabelecimento da vida, faz referência ao fato de que, antes mesmo de sua fundação, já havia ali um expressivo núcleo de pessoas, que haviam se fixado na ribeira do rio Jaguaribe.

Figura 3- Aracati, rua Coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 4- Aracati, rua Coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

O florescimento econômico da vila pode ser retratado por meio de alguns dados pontuados por Ferreira Neto (2003, p. 181). O mesmo observa de maneira detalhada que "antes da seca de 1792 [...] charqueavam-se no Aracati 20 a 25 mil bois anualmente, saíam de seu porto, de 25 a 30 mil couros salgados, de 50 a 60 mil meios de sola e vaqueta".

Figura 5- Aracati, rua Coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

A cidade também se destacou através da produção e exportação do algodão, que, de acordo com Santos (2018), passou a ser exportado em quantidades significativas entre os séculos XVIII e XIX. Portanto, o porto de Aracati tornou-se um importante ponto de comércio e de trocas de mercadorias (ROLIM, 2012).

À vista disso, a cidade de Aracati possui um extenso patrimônio arquitetônico, tombado pelo IPHAN no ano de 2001 (IPHAN, 2024). A cidade conserva atualmente ruas, sobrados, igrejas, a casa de câmara e cadeia, dentre tantas outras construções, que, em conjunto, retratam parte significativa da História colonial e como viviam as pessoas no referido contexto (PAIVA, 2008).

Portanto, prédios como a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, o sobrado do Barão de Aracati – atual museu Jaguaribano, o Mercado Central, dentro outros, constituem o conjunto urbano aracatiense. Segundo o levantamento realizado pelo IPHAN, o conjunto arquitetônico aracatiense possui “mais de 2.500 edificações construídas e decoradas com azulejos portugueses de alto valor” (IPHAN, 2024).

Figura 6- Aracati, rua Coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 7- Aracati - rua coronel Alexanzito - déc. 20.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 8- Aracati, rua Coronel Alexanzito- antigo prédio dos correios.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 9- Aracati, rua Coronel Alexanzito- 30 de abril de 1950.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 10- Aracati- rua Grande.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

OS USOS DO PATRIMÔNIO CULTURAL ARACATIENSE COMO RECURSO ANTIRRACISTA

Por meio deste guia objetiva-se analisar os possíveis usos de algumas edificações que integram o Centro Histórico de Aracati como recurso para a promoção do letramento racial dos alunos da educação básica, tanto do nível fundamental quanto do médio.

Para tanto, parte-se do mapeamento dos seguintes bens patrimoniais: Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres, Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, Igreja do Nicho do Bom Jesus dos Navegantes, Monumento Cruz das Almas e Museu Jaguaribano.

A escolha dos espaços supracitados justifica-se pela conexão dos mesmos com a História e a trajetória de resistência da população negra no Ceará e no Aracati. No caso de Aracati, é preciso evidenciar que a população negra, fosse escravizada ou forra, compunha o cenário colonial em conjunto outros agentes, que reunidos dão o tom da organização e do funcionamento da sociedade colonial.

Em consonância com as observações realizadas acerca da presença da população negra no Aracati colonial, Araújo (2021), com base em inventários post mortem e em registros de óbitos do século XVIII, observa que os escravizados compunham de maneira expressiva a composição social aracatiense.

Figura 11- Aracati - Igreja Matriz.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 12- Aracati - Igreja do Rosário.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 13- Aracati - Igreja dos Prazeres.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 14- Aracati - missa campal na praça Cruz das Almas - 7 de setembro de 1922.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 15- Aracati - rua coronel Alexanzito - ao fundo o museu Jaguaribano.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Ainda conforme Araújo (2021), as fontes históricas supracitadas permitem alguns apontamentos. Em primeiro lugar, as relações entre senhores e escravizados eram marcadas pela violência escancarada, pois, muitos inventários de senhores classificavam os cativos como bens semoventes, e deste modo, estavam enquadrados na mesma categoria dos animais domésticos.

Figura 16- Aracati - rua coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 17- Aracati - rua coronel Alexanzito.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Em segundo lugar, as fontes destacadas também permitem perceber-se que em alguns casos os escravizados chegavam a estabelecer relações mais privilegiadas junto aos senhores, já que, os documentos mostram que em determinadas situações o escravizado poderia ser até beneficiado.

Figura 18- Aracati - rua coronel Alexanzito - 1920.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Em terceiro lugar, Araújo ainda salienta que a presença dos cativos vindos da África no Aracati, é um indício de que a cidade mantinha relação direta com o comércio interno de escravizados. Portanto, “no Aracati, houve a integração de mão de obra africana e afro-brasileira, aquela, muito provavelmente, vinda do tráfico interprovincial, vindos da praça de Pernambuco” (ARAÚJO, 2021, p. 65).

Em vista destes apontamentos, faz-se relevante pontuar-se que, em diálogo com outras fontes e com a historiografia, o Centro Histórico aracatiense pode se apresentar como mais um rico recurso didático. Assim, os bens patrimoniais que integram o Centro Histórico, podem vir a auxiliar educadores e educandos a compreenderem melhor as relações estabelecidas e sobre a vida e as práticas da população negra no Aracati.

Deste modo, o uso do Centro Histórico como recurso antirracista possui um significativo potencial, na medida em que, busca-se engendrar no alunado “reflexões sobre as relações hierárquicas forjadas historicamente e que geram desigualdades raciais e sociais” (NUNES e LUZ, 2022, p. 236).

Assim, o Centro Histórico de Aracati se configura como relevante recurso didático antirracista, assumindo o papel de demonstrar e expor tanto a presença

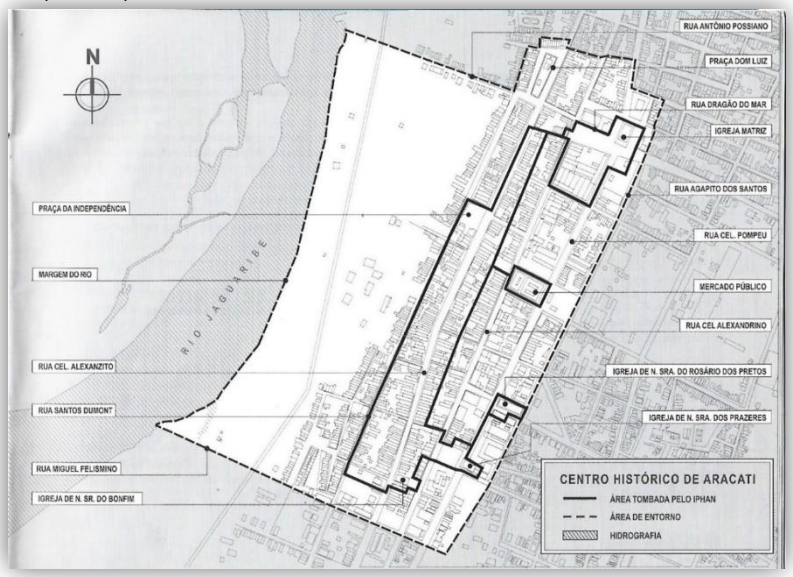
quanto o patrimônio cultural afro-brasileiro cearense. Portanto, por meio do estudo das igrejas católicas, do monumento Cruz das Almas e do Museu Jaguaribano, intenta-se promover a herança cultural material e imaterial de matriz africana.

Outro ponto que deve ser mencionado refere-se ao fato de que, o presente estudo também visa combater o discurso de negação de que não houve escravização efetiva no Aracati. Nesta perspectiva, o já citado Centro Histórico, evidencia que, haviam relações hierárquicas rígidas e desiguais no Aracati entre os séculos XVIII e XIX.

Por fim, o estudo e valorização do Patrimônio Cultural local, também se configura como uma tentativa de fomentar a preservação de memórias pertencentes a grupos historicamente subordinados. Então, conforme o artigo 7º da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, “o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas” (UNESCO, 2002).

O mapa a seguir apresenta os principais pontos do Centro histórico da cidade de Aracati, objetivando auxiliar na compreensão de como o conjunto arquitetônico tombado pelo IPHAN se encontra organizado.

Mapa 1- Mapa do centro histórico de Aracati.



Fonte: Paiva et al., 2008, p. 15.

AS IGREJAS CATÓLICAS E A PRESENÇA DAS IRMANDADES EM ARACATI

A presença dos templos católicos na estrutura urbana de Aracati, ilustra bem o fato de que, durante o período colonial e monárquico a cidade foi palco do poder da Igreja Católica, que em conjunto com as demais autoridades colonizadoras, exercia o papel de dominação sobre os povos nativos da região Jaguaribara, impondo-os a religião. Portanto, nesta perspectiva, a existência das Igrejas retrata os seus impactos sobre a sociedade colonial (BARBOSA, 2004).

Figura 19- Aracati- rua coronel Alexanzito - procissão.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 20- Aracati - rua coronel Alexanzito - procissão.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Entretanto, o que mais interessa à discussão aqui proposta, é a relação entre as igrejas católicas e as irmandades religiosas, que eram as associações religiosas. Também, busca-se lançar luz sobre o papel exercido pelas irmandades, dentro das estruturas hierárquicas que caracterizavam a sociedade aracatiense, principalmente entre os séculos XVIII e XIX.

Figura 21- Aracati.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Quanto ao surgimento e as finalidades das irmandades, também chamadas de confrarias, Pereira (2015) sobressalta que as mesmas surgiram na Europa durante a Idade Média, entre os séculos XII e XIII.

Figura 22- Aracati- Quadro.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Já no Brasil, embora existissem desde o início da colonização, elas só passaram e ter mais visibilidade entre os séculos os XVII, XVIII e XIX. No caso brasileiro, embora seguissem um modelo português, as irmandades acabaram por se adequar às demandas locais.

Na realidade Europa medieval, tanto na cidade quanto no campo, as confrarias surgiram mediante às necessidades dos trabalhadores pobres, os quais objetivavam “[...] proteger-se dos perigos da cidade, defender seu alimento, vida e amparo no momento da morte, pois a instabilidade era o destino

comum dos citadinos em cidades como Paris, Arles ou Pisa" (PEREIRA, 2015, p. 30).

Pereira (2015, p. 30) Também destaca que as confrarias poderiam ser classificadas em "[...] devotas ou penitenciais, profissionais ou cívicas, de lazer ou hospitaleiras". Assim, essas associações definiam e caracterizavam os arranjos sociais europeus, sendo que, existiam diversos tipos de confrarias, que se adequavam aos diferentes grupos sociais, reunindo pessoas de origens diversas.

No que diz respeito ao Brasil, a introdução das irmandades religiosas apresentou variações, a depender da região. Outros fatores, como, por exemplo, a maneira de organização e a mobilização dos adeptos das irmandades eram diferentes, mudando de acordo com a realidade social.

Quanto às características dessas organizações, pode-se ressaltar, por exemplo, a realização do culto católico e a proteção aos seus membros, auxiliando-os tanto materialmente quanto espiritualmente. Outro fato relevante é que, cada irmandade possuía um estatuto, que por sua vez, regulamentava os direitos e deveres de seus integrantes, assim como, delimitavam as funções exercidas por eles (BORGES, 2005).

Quanto as divisões ligadas às questões étnico-raciais, Borges (2005) também aponta que, os brancos frequentavam as irmandades do Santo Sacramento e de Nossa Senhora da Conceição. A elite colonial integrava as Ordens Terceiras de São Francisco e do Carmo. Os pardos, na maioria das vezes, faziam parte da irmandade de São Gonçalo Garcia.

Já os negros, tanto forros quanto escravizados, estavam inseridos nas irmandades de São Benedito, Santa Ifigênia e Nossa Senhora do Rosário. Entre as irmandades citadas, a de Nossa Senhora do Rosário desponta como a irmandade mais numerosa entre as compostas por negros no Brasil (BORGES, 2005).

Neste sentido, Wood (2005) afirma que no século XVIII, eram raras as vilas no Brasil que não continham alguma irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Assim, essas associações religiosas buscavam reconhecimento e destaque social.

No Ceará, a partir da pesquisa feita por Campos (1980), sabe-se que a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos esteve presente em várias

vilas, entre as quais figuram, dentre outras, Aracati, Fortaleza, Icó, Sobral e São Bernardo das Russas.

Tais evidências impõem cuidados teórico-metodólogos, a fim de que, se entendam as especificidades e características das irmandades predominantes na sociedade aracatiense, evitando-se assim possíveis generalizações.

No contexto histórico do Aracati colonial, como sobressalta Barbosa (2004, p. 105), as irmandades religiosas se organizavam como “entidades de classe”. Assim, cada uma dessas associações reunia pessoas na mesma cor. Essa configuração confirma-se por meio da presença das igrejas católicas pertencentes às diversas irmandades religiosas locais.

Entre as diversas finalidades das irmandades podem-se citar, a construção de templos e a prestação de subsídio aos integrantes que estivessem passando por alguma dificuldade financeira (BARBOSA, 2004). Por meio do estudo de alguns obituários Araújo (2021) evidencia que, até mesmo o local do enterro das pessoas no Aracati Colonial, estava atrelado a influência das irmandades religiosas locais.

Ao analisar as condições sociais, relacionadas a vida e a morte dos escravizados em Aracati no século XVIII, Araújo (2021) assevera que, a maioria dos sepultamentos de escravos aconteciam em dois lugares em específico, sendo eles: a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, conhecida comumente como Igreja Matriz de Aracati e a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, também chamada de Igreja dos Pretos.

Na tentativa de compreender o porquê de tal divisão em relação aos sepultamentos Araújo (2021) propõe: a Igreja do Rosário dos Pretos passou a representar as demandas da Irmandade dos Homens Pretos de Aracati, ficando apenas a cerca de 750 metros de distância da Igreja Matriz.

Logo, “[...] a igreja não era apenas um local para a realização de ritos fúnebres, mas [...] um espaço de sociabilidades, de festejos e, portanto, da forja de laços de resistência e apoio mútuo em momentos de necessidade” (ARAÚJO, 2021, p. 111). A existência de uma igreja dos pretos, portanto, se configurou como uma maneira de negros forros e escravizados se refugiarem, de construírem laços que a realidade do escravismo lhes havia imposto.

Outro detalhe relevante elencado por Campos (1980) diz respeito ao fato de que, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Aracati não aceitava que brancos participassem de suas reuniões. Dessa

maneira, “[...] as irmandades tinham funções essenciais de construção de companheirismo, fator essencial em uma sociedade extremamente estratificada como é a escravista” (ARAÚJO, 2021, p. 115).

Desse modo, a existência dos templos católicos existentes na cidade de Aracati, divididos com base na cor da pele, evidencia que, dentro e fora da Igreja havia uma significativa diferenciação social. Desse modo, existiam o templo dos brancos, dos negros e dos pardos. Tal realidade “colaborava para se manter uma certa distância social e espacial uns dos outros” (BARBOSA, 2004, p. 106).

Os templos católicos selecionados e mapeados neste guia são: igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos, Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, igreja de Nossa Senhora dos Prazeres dos Homens Pardos e Livres, igreja do Senhor do Bonfim e igreja do Bom Jesus dos Navegantes.

Figura 23- Aracati - igreja Matriz.

Fonte: Arquivo pessoal.

Além da citação dos templos católicos mapeados e selecionados, também, faz-se cabível expor informações mais detalhadas acerca das mesmas. Desse modo, busca-se ampliar ainda mais a compreensão acerca do papel das igrejas na história aracatiense. As observações que se seguem, por sua vez, estão ancoradas nos estudos elaborados por Araújo (2021), Barbosa (2004), Leal (1998), Jucá Neto (2007) e Nogueira (2010).

A igreja Matriz de Aracati foi construída por ricos produtores de charque originários da Bahia e de Pernambuco. Tendo sido fundada no ano de 1714 como uma pequena capela, foi, a princípio, coberta com palha e construída com tijolos e paredes de taipa.

Figura 24- Aracati - igreja Matriz - cheia de 1922.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Devida às cheias constantes do Rio Jaguaribe a igreja passou por algumas reconstruções, até que em meados do século XVIII teve sua construção definitiva iniciada. A obra foi iniciada sob a supervisão do Capitão Mor das Ordenanças da vila, José Pimenta Aguiar. Apenas no ano de 1761 a construção da atual

Figura 25- Aracati - rua coronel Alexanzito - cheia de 1922.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

igreja Matriz de Aracati passou a ser realizando, se estendendo até o fim do século XVIII.

Quanto ao papel e influência das irmandades religiosas sobre a construção do templo supracitado, sabe-se que, tal igreja pertencia à irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos. Também se faz notável destacar a participação da irmandade do Santíssimo Sacramento na construção do dito templo.

A igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, construída por escravos e vinculada à irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, foi fundada em 12 de abril de 1775, tendo sido erguida pelo capitão Feliciano Gomes da Silva. Encontrava-se localizada na parte mais central da vila aracatiense, distando pouco da Igreja Matriz.

Figura 26- Aracati - igreja do Rosário.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

No que tange a origem do referido templo, existem poucas informações. Entretanto, tal igreja destaca-se por ter sido um local de ajuntamento de negros cativos e forros entre os séculos XVIII e XIX. Os registros de óbito também permitem afirmar que a partir do final do século XVIII essa igreja passou a ser mais uma opção para o sepultamento dos integrantes da irmandade dos pretos.

Quanto a igreja de Nossa Senhora dos Prazeres, que foi construída pela irmandade de Nossa Senhora dos Homens Pardos e Livres, sabe-se que foi edificada por Francisco das Chagas, tendo sua fundação datada a partir da primeira metade do século XIX (JUCÁ NETO, 2024).

Figura 27- Aracati - igreja dos Prazeres.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

O referido templo perdeu os seus traços originais no decurso do tempo, já que, passando por mudanças significativas na sua arquitetura. Em fins do século XIX a igreja dos Prazeres já estava quase concluída, apresentando em sua fachada muitas das características atuais.

No início do século XX a mesma passou por outra reforma, que por sua vez, foi realizada por Antônio Felismino Filho. Destaca-se também que, a citada igreja acabou por tornar-se um dos templos principais da cidade de Aracati a partir do século XX.

A existência e organização das três igrejas demonstram e reforçam um pouco do impacto e da influência exercidos pelas irmandades na realidade e no cotidiano da cidade de Aracati. Desse modo, observa-se que havia de fato uma subdivisão hierárquica baseada na cor, assim como, também havia por meio dos templos, uma tentativa de sobreviver, de resistir às imposições, às normas e regras impostas pelas elites locais e pelo escravismo.

No caso da Igreja do Senhor do Bonfim, aquela é um dos templos mais antigos da cidade de Aracati, tendo sua construção iniciada em 1772 e concluída em 1774, 25 anos depois da fundação da vila aracatiense. O templo foi edificado no mesmo local onde existia um oratório, no qual se invocava o santo que dá nome ao templo.

Figura 28- Aracati - Igreja do Bonfim.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Quanto à relação da Igreja com as irmandades, sabe-se que, a construção da mesma foi realizada pela irmandade do Senhor do Bonfim da freguesia e cidade do Aracati. Inclusive, o cemitério que se localiza na parte de trás da igreja do Bonfim, foi construído no ano de 1878, tendo sua edificação administrada pelo então procurador da confraria à época, o lusitano Albino Rodrigues Soares, o qual também ficou encarregado pelo calçamento do templo, concluído em 1879.

Tem-se aqui a presença de outra irmandade, o que corrobora ainda mais a complexidade das relações sociais, culturais e de poder que existiam na cidade no predito contexto.

Figura 29- Aracati - Igreja do Nicho.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Por fim, destaca-se ainda a igreja do Bom Jesus dos Navegantes, também conhecida como igreja do Nicho. Sobre a data de sua edificação existem muitas controvérsias. Existem algumas histórias sobre a origem do referido templo, entretanto, aqui no guia destaca-se apenas o relato mais aceito popularmente.

Segundo Barbosa (2004) o ex-tesoureiro da irmandade dos prazeres de Aracati, Francisco Calixto da Silva, teria relatado de forma oral em 1977 à zeladora da igreja Matriz, Francisca Maria, como teria

ocorrido a construção da capela do Nicho. A zeladora teria escrito em um caderno, no ano de 1979, a descrição feita.

De acordo com os relatos deixados por ela, a capela do Bom Jesus dos Navegantes teria sido construída “por um náufrago baiano em 1790, após escapar de violenta tormenta em um navio a vela, junto com seu companheiro” (BARBOSA, 2004, p. 108). O náufrago, lembrando-se do Bom Jesus dos Navegantes, teria feito a promessa de erguer uma igreja no local onde chegasse em segurança.

Tradicionalmente, considera-se a versão contada por Francisco Calixto oficial. Desse modo, por causa da história citada, a igreja do Nicho se tornou a predileta dos pescadores de Aracati. Assim, os pescadores de Aracati costumavam visitar a capela, fosse para fazer preces ou para cumprir suas promessas. Tais atos eram habitualmente praticados no dia 29 de junho, por ser a “data consagrada a São Pedro e festa mundial dos pescadores” (BARBOSA, 2004, p. 109).

Figura 30 - Aracati - rua coronel Alexanzito - cheia de 1924.

Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 31- Aracati - rua coronel Alexanzito - cheia de 1924.

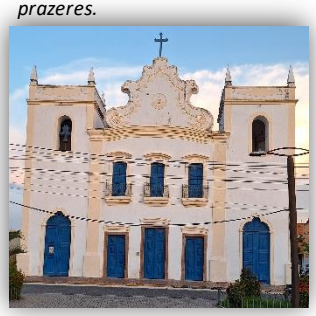
Fonte: https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/

Figura 32- Igreja de N. S. do rosário dos pretos.

Fonte: Arquivo pessoal.

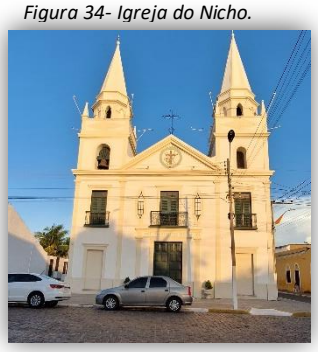
Nas páginas seguintes podem ser observados alguns dados, sendo eles mapas e tabelas, que servem de auxílio para uma melhor compreensão acerca da localização das igrejas aqui elencadas, bem como, para que se tenha uma melhor noção acerca do papel das irmandades na sociedade aracatiense.

Figura 33- Igreja de N. S. dos prazeres.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 34- Igreja do Nicho.

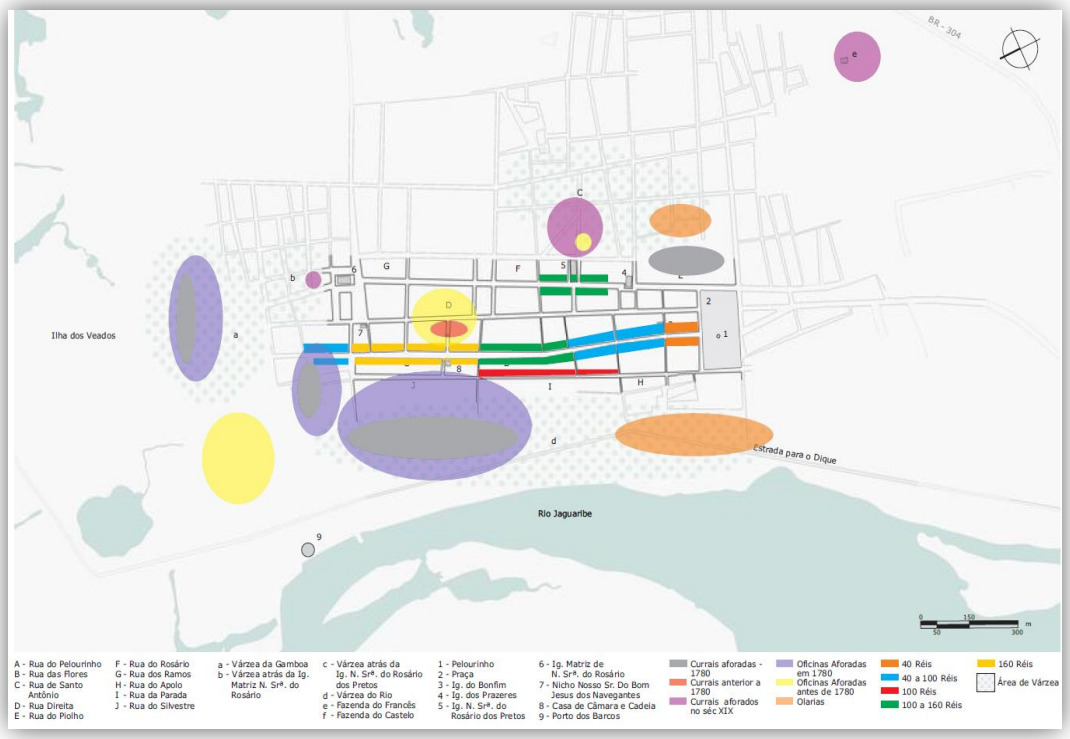


Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 35- Igreja do Nicho.

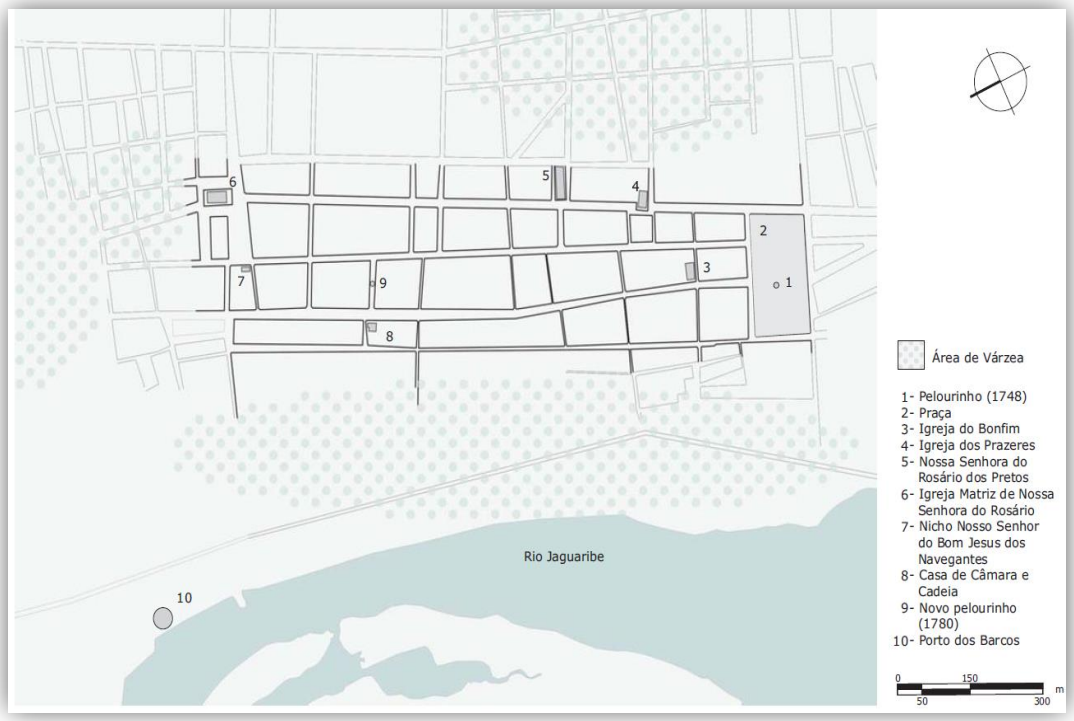
Fonte: Arquivo pessoal.

Mapa 2- Mapa geral da cidade de Aracati.


BR - 304
Ilha dos Veados
Estrada para o Dique
Rio Jaguaribe
A - Rua do Pelourinho
B - Rua das Flores
C - Rua de Santo Antônio
D - Rua Direita
E - Rua do Piolho
F - Rua do Rosário
G - Rua dos Ramos
H - Rua do Apolo
I - Rua da Parada
J - Rua do Silvestre
a - Várzea da Gamboa
b - Várzea atrás da Ig. Matriz N. Srª. do Rosário
c - Várzea atrás da Ig. N. Srª. do Rosário dos Pretos
d - Várzea do Rio
e - Fazenda do Francês
f - Fazenda do Castelo
1 - Pelourinho
2 - Praça
3 - Ig. do Bonfim
4 - Ig. dos Prazeres
5 - Ig. N. Srª. do Rosário dos Pretos
6 - Ig. Matriz de N. Srª. do Rosário
7 - Nicho Nosso Sr. Do Bom Jesus dos Navegantes
8 - Casa de Câmara e Cadeia
9 - Porto dos Barcos
Currais aforadas - 1780
Currais anterior a 1780
Currais aforados no séc XIX
Oficinas Aforadas em 1780
Oficinas Aforadas antes de 1780
Olarias
40 Réis
40 a 100 Réis
100 Réis
100 a 160 Réis
160 Réis
Área de Várzea
0 150 300 m
50

Fonte: Jucá Neto, 2007, p.

Mapa 3- Localização atual das igrejas católicas do Aracati.


Rio Jaguaribe
Área de Várzea
1- Pelourinho (1748)
2- Praça
3- Igreja do Bonfim
4- Igreja dos Prazeres
5- Nossa Senhora do Rosário dos Pretos
6- Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário
7- Nicho Nosso Senhor do Bom Jesus dos Navegantes
8- Casa de Câmara e Cadeia
9- Novo pelourinho (1780)
10- Porto dos Barcos
0 150 300 m
50

Fonte: Jucá Neto, 2007, p.

TABELAS MOSTRANDO OS LOCAIS DE SEPULTAMENTO DE ESCRAVIZADOS E FORROS EM ARACATI (SÉCULO XVIII)

Tabela 1 – Locais onde escravizados e forros foram sepultados em Aracati no século XVIII.

Condição Social	Local de Sepultamento		
	Igreja matriz	Rosários dos Homens Pretos	Outros locais ou Ilegível
Escravizados	146	27	24
Forros	12	10	1
Total	158	37	25

Fonte: Araújo, 2021, p. 107.

Tabela 2 – Escravizados e forros enterrados na igreja do Rosário dos homens pretos de Aracati no século XVIII.

Nome	Idade	Data da morte	Condição Social
Francisco do gentil de guiné	Ilegível	4.9.1781	Escravizado
Maria do gentil de Angola	38	4.11.1781	Escravizada
Thereza Franciscana de Jesus do gentio de guiné	Ilegível	30.09.1781	Forra
Jezebel da Silva	75	01.11.1782	Forra
João do gentil de guiné	40	8.01.1783	Escravizado
Miguel do Gentio de Angola	30	2.06.1783	Escravizado
Manoel	40	1.04.1783	Escravizado
Ignez Costa	70	30.03.1784	Forra
Maria da Fonseca	55	xx.05.1784	Forra
Maria do gentio de angola.	40	20.09.1784	Escravizada
João Monteyro	66	19.03.1785	Escravizado
Roza	60	25.09.1785	Forro
Maria	20	16.02.1786	Escravizado
Anna	20	15.01.1787	Escravizado
Sipriana	Ilegível	7.05.1787	Escravizado
Luiz	30	20.09.1787	Escravizado
Felicia	Ilegível	29.01.1787	Forro
Quiteria	80	13.08.1787	Forro
Maria	30	22.02.1788	Escravizado
Maria	36	19.06.1788	Escravizado
Thereza do gentio de Angola	Ilegível	3.04.1789	Escravizado
Maria do gentio de angola.	50	11.06.1789	Escravizado
Clara	50	22.06.1789	Escravizado
Antonia	70	22.10.1789	Escravizado
Izabel	6 meses	2.12.1789	Escravizado
Branca Francisca	80	xx.08.1789	Forro
Margarida de Lima	60	10.11.1789	Forro
Maria de Jesus	27	15.12.1789	Forro
João	3 meses	12.06.1790	Forro
Simão	44	24.06.1790	Escravizado
Maria Roiz Pinta	90	10.08.1790	Escravizado
Ilegível do Gentil de angola	20	21.06.1791	Escravizado
Elias	20	23.08.1791	Escravizado
João	43	23.08.1791	Escravizado
Rita	40	07.10.1791	Escravizado

Fonte: Araújo, 2021, p. 108.

A COROAÇÃO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO NO ARACATI COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL E A SUA LIGAÇÃO COM A CULTURA AFRICANA

A festividade e a coroação de Nossa Senhora do Rosário realizadas anualmente em Aracati podem ser consideradas patrimônio imaterial da cidade. A mesma é a padroeira oficial da cidade.

Portanto, em primeiro lugar, o presente tópico intenciona apresentar algumas das atividades realizadas durante a festividade, assim como, pretende-se estabelecer algumas considerações acerca da conexão entre Nossa Senhora do Rosário e a cultura afro-brasileira.

Em Aracati – Ce a festividade de Nossa Senhora do Rosário ocorre anualmente entre o final de setembro e o início de outubro, encerrando-se sempre no dia 07 de outubro com a coroação da santa. Na comemoração realizada em 2023 a programação se dividiu entre pedalada, procissões e missas. O evento tem sempre sua última missa realizada no Igreja Matriz, também dedicada à Nossa Senhora do Rosário.

Quanto a origem da devoção à Nossa Senhora do Rosário, Borges (2005) atribui tal feito à ordem dos Dominicanos. De acordo com a autora o primeiro registro de uma irmandade de Nossa Senhora do Rosário data do ano de 1475, localizando-se em Portugal.

Quanto a chegada da devoção da santa no Brasil, Borges (2005) diz que tal influência se deu por meio das missões jesuíticas. Assim, a primeira confraria de Nossa Senhora do Rosário

Figura 36- 1º noite de novena.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

Figura 37- 2º noite de novena.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

Figura 38- 3º noite de novena.

https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

Figura 39- 4º noite de novena.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

a se estabelecer no Brasil, surgiu em São Paulo, ainda no século XVI, sob a iniciativa de José de Anchieta, que era da ordem dos jesuítas (PEREIRA, 2015).

Quanto ao motivo da escolha dos negros escravizados por Nossa Senhora do Rosário para proteção, (SCARANO, 1978) diz não haver ainda uma justificativa muito clara. Todavia, alguns autores, como Thornton (2004), por exemplo, sugerem explicações possíveis para tal escolha.

Logo, a partir da perspectiva proposta pelo autor supracitado, pode-se sugerir que, a prática do culto aos santos, comum no catolicismo romano, contribuiu para que os africanos reunissem com mais facilidade suas crenças religiosas e suas visões de mundo às revelações propostas pela igreja católica.

Assim, através da devoção e da proteção mariana, "[...] os pretos se organizaram em irmandades como forma de expressar sua cultura contida na religiosidade, como também garantir sua inserção como sujeitos na sociedade" (PEREIRA, 2015, p. 39). Desse modo, o culto aos santos e as irmandades, representam uma maneira de resistência, de inserção, portanto, de sobrevivência em meio a uma sociedade escravista.

Figura 40- 5º noite de novena.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

Figura 41- 6º noite de novena.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

Figura 42- 9º noite de novena.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

Figura 43- Bandeira 1º dia.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

Figura 44- Missa de encerramento.

Fonte: https://www.facebook.com/ParoquiaNSraRosarioAracati

O MUSEU JAGUARIBANO E AS SUAS REFERÊNCIAS À ESCRAVIDÃO

O presente tópico está embasado nas pesquisas construídas por Farias (2015) e Marques (2022). À princípio apresenta-se uma breve síntese sobre a história do Museu Jaguaribano. Num segundo momento tenta-se fazer uma correlação entre o Museu e história da escravidão no Aracati.

A princípio, a criação do Museu Jaguaribano passava por interesses de alguns membros das elites locais de Aracati e de alguns intelectuais da cidade. Assim, buscavam promover e preservar a história local e o patrimônio aracatiense (MARQUES, 2022). Entre os fundadores Farias (2015, p. 41) destaca os nomes de João José Dias de Oliveira e Hélio Idelburque Carneiro Leal. Ambos participaram atualmente da organização do estatuto e do acervo do Museu.

De acordo com Farias (2015) a fundação do Museu Jaguaribano, o famoso solar do Barão de Aracati, se deu a partir da criação do Instituto do Museu Jaguaribano, ocorrida oficialmente em 15 de novembro de 1968. O museu, portanto, passou a ter o devido amparo legal.

Quanto à narrativa predominante no Museu Jaguaribano, Farias (2015, p. 65) faz um destaque relevante ao afirmar que o discurso proposto está referenciado numa “narrativa histórica cronológica, linear, estruturalista, progressista”, buscando valorizar “heróis, feitos e posses”. Nesse sentido, a organização dos acervos do museu acaba por favorecer a história das elites locais, deixando-se de lado o estudo sobre outros grupos e sujeitos sociais que compõem a história e a cultura da cidade de Aracati.

Nesse sentido, chame-se atenção para o fato de que o acervo do Museu Jaguaribano retrata parte da história do Aracati colonial, com peças variadas, divididas entre os andares do prédio. Entre as peças do acervo estão algumas que fazem referência a presença dos escravizados negros à época da colonização.

Com relação à história e trajetória da população negra no Aracati colonial, Marques (2022) observa que o Museu Jaguaribano acaba por coloca-la em segundo plano. Desse modo, “os objetos expostos estão embaixo de uma escada numa área de pouca visibilidade” (MARQUES, 2022, p. 43).

A autora também destaca que no Museu Jaguaribano “a maior referência a presença africana está concentrada na imagem de Dragão do Mar”. Tal realidade se configura como contraditória e desproporcional, pois, conforme

dados citados por Araújo (2021, p. 21), nos primeiros anos do século XIX “a população escrava do Aracati correspondia a 22,34% da população total [...] enquanto a população livre de pretos e de pardos correspondia a 30,21%”.

Conforme às informações em relevo, compreende-se que a população negra presente na cidade, compunha uma parcela expressiva da população local. Assim sendo, “apesar dos estudos e pesquisas comprovarem a presença africana da vila de Aracati, essa realidade não é representada nas exposições permanentes do Museu Jaguaribano” (MARQUES, 2022, p. 45).

Diante das considerações feitas, conclui-se que é necessário que se dê mais centralidade tanto ao legado quanto à cultura africana e afro-brasileira no espaço do Museu Jaguaribano. Assim, pode-se pensar uma educação patrimonial e museal que se propõe antirracista, que visa o letramento étnico-racial de educadores e educandos.

Figura 45- Museu Jaguaribano.

Fonte: Arquivo pessoal.

O MONUMENTO CRUZ DAS ALMAS E SEU SIMBOLISMO PARA O COMBATE AO RACISMO

A construção da Praça da Cruz das Almas está diretamente ligada ao processo de fundação de Aracati como vila, passando-se a denominar de Santa Cruz do Aracati. No contexto colonial, ao instituir-se uma vila fazia-se também a escolha de uma praça para ser a mais central, erguendo-se também nela um pelourinho, que por sua vez, representava o poder dado às autoridades coloniais.

Na então Vila de Santo Cruz do Aracati, fundada em 10 de fevereiro de 1748, o Ouvidor Geral Manuel José de Faria escolheu um sitia chamado de “Cruz das Almas”, levando em conta a localização elevada do local, que também estava mais distante das margens do rio, diminuindo-se assim as chances de inundações (JUCÁ NETO, 2007).

Assim, o sítio Cruz das Almas foi escolhido para ser o local da praça no mesmo dia da fundação da vila. Em seguida, “em 24 de fevereiro, foi levantado o Pelourinho” (JUCÁ NETO, 2007, p. 271). Nesse caso, como analisa Barbosa (2004, p. 86), “a praça da Cruz das Almas [...] teve a honra de ser o palco da solenidade oficial da criação da vila”.

Via de regra, nos pelourinhos das vilas e cidade coloniais ficavam correntes de gargalheira e algemas, instrumentos utilizados para punir escravizados. Inclusive, em muitas ocasiões, “os condenados ao pelourinho [...] eram escravos desobedientes e “viciados” que sofriam os castigos em praça pública” (GIRÃO, 1997, p. 48-49).

Segundo Girão (1997), de maneira geral, os pelourinhos não eram usados para a execução de penas de morte. Entretanto, como bem observa Barbosa (2004), no caso de Aracati houve pelo menos duas execuções de negros em praça pública. Segundo Barbosa (2004, p. 84) “uma delas ocorreu na Praça do Pelourinho (Praça Cruz das Almas) onde um negro condenado [...] foi enforcado; [...] em dezembro de 1838, um outro negro foi executado na Rua do Rosário”.

Logo, o monumento Cruz das Almas possui uma simbologia muito relevante em relação à trajetória e a presença da população negra na cidade de Aracati, configurando-se também, como um recurso possível no combate ao racismo antinegro.

A partir das colocações já feitas compreende-se que o Monumento Cruz das Almas, em conjunto com outros espaços de memória da cidade de Aracati,

retrata a luta por igualdade por parte de pessoas que “tiveram que pagar com a própria vida porque ousaram infringir as regras da conservadora sociedade colonial” (BARBOSA, 2004, p. 177).

Figura 46- Monumento Cruz das Almas.

Fonte: Arquivo pessoal.

Proposta de intervenção didática: Construindo uma educação antirracista através do estudo do Patrimônio Cultural e do Centro Histórico aracatiense.

Destinação – Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Carga horária estimada – Aulas em sala: 100 minutos de duração; Aulas de campo: 3 horas de duração.

Área do Conhecimento/ Disciplina – Ciências Humanas/ História.

Conceitos – Devem ser abordados e discutidos com os discentes os seguintes conceitos:

- Educação Patrimonial;
- Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- História Local;
- Patrimônio Cultural;
- Racismo;
- Antirracismo;

Objetivos:

- Conscientizar os estudantes acerca da relevância do estudo sobre o Patrimônio Cultural;
- Sensibilizar os sentidos dos alunos.
- Promover o letramento Étnico-Racial no Ensino de História;
- Propor a valorização da História Local;
- Fortalecer o vínculo social e o sentimento de pertença do alunado;
- Discutir sobre o escravismo na história de Aracati.

Metodologias:

- A princípio, deve-se avaliar e diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes sobre as seguintes temáticas: **Educação Patrimonial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Racismo, História Local, Patrimônio Cultural e Centros Históricos.** Para tanto, orienta-se que sejam elaborados e aplicados ao alunados questionários estruturados e semiestruturados abordando os assuntos

em relevo. Ao fim da aplicação das atividades aqui propostas, o (a) professor (a) deverá aplicar os questionários aos alunos novamente, a fim de que comparar as respostas anteriores e posteriores às aulas e abordagens tecidas sobre os temas.

- Em sala os assuntos e conceitos supracitados serão abordadas por meio do uso de slides, contendo textos, imagens e vídeos variados. Tais recursos podem ser utilizados para que novas discussões e reflexões sejam construídas, e para que os alunos tenham a sua criticidade e autonomia fomentadas através de aulas dialogadas, que ofereçam aos mesmos uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. O que deve ser estimulado, portanto, é a conexão dos assuntos analisados com as demandas do tempo presente, assim como, do dia a dia dos discentes.
- Após os estudos e as discussões engendrados no espaço escolar, o (a) educador (a) planejará com antecedência e logo em seguida realizará a visitação ao Centro Histórico de Aracati – Ce. Durante às aulas de campo o guia de visitação antirracista deverá ser entregue aos estudantes para fins de consulta. Conforme se propõe no guia, os seguintes espaços devem ser visitados: **Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário; Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos; Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres; Igreja de Nosso Senhor do Bonfim; Igreja do Nicho do Bom Jesus dos Navegantes; Monumento Cruz das Alma; Museu Jaguaribano.** Levando-se em consideração a distância existente entre os lugares programados, indica-se que sejam realizadas ao menos duas aulas de campo distintas. Logo, orienta-se que uma aula seja voltada unicamente às igrejas católicas e ao monumento Cruz das Almas, e que outra esteja voltada unicamente ao Museu Jaguaribano, que demanda tempo e exige agendamento prévio dos visitantes.
- Após a realização de todos os procedimentos indicados, o (a) docente irá organizar a turma em equipes a fim que os alunos apresentem trabalhos sobre os temas em destaque, realizando-se também um debate com os estudantes sobre as experiências vivenciadas durante a aplicação das intervenções didáticas propostas. Os estudantes serão avaliados conforme sua interação e de acordo com suas considerações acerca das experiências pedagógicas desenvolvidas no decurso das aulas.

Sequência Didática

Primeiro momento – Aulas expositivas e dialogadas em sala

1ª aula – Explanação e aprofundamento dos conceitos de Educação Patrimonial e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

2ª aula – Explanação e aprofundamento dos conceitos de Patrimonio Cultural e História Local.

Segundo momento – Aulas de campo no Centro Histórico de Aracati – Ce com base no Guia de Visitação antirracista.

3ª aula – Visitação às igrejas católicas e ao Monumento Cruz das Almas.

4ª aula – Visitação ao Museu Jaguaribano.

Terceiro Momento – Culminância das atividades pedagógicas por meio da produção final dos discentes

5ª aula – Em sala os alunos deverão apresentar seminários acerca das temáticas abordadas no decurso das intervenções didáticas propostas pelo (a) professor (a). A divisão dos temas ficará à critério do educador. Como sugestão deixamos em destaque os seguintes assuntos: Patrimônio Nacional; Patrimônio Material; Patrimônio Imaterial; Leis de Preservação do Patrimônio; Centros Históricos. Observa-se que fica à critério do professor utilizar ou não os temas propostos.

6ª aula – Após as apresentações o (a) professor (a) fará uma roda de conversa com a turma em torno da temática do Racismo no Brasil, levando-se em consideração a relevância de estudos, pesquisas e dados que se voltem à trajetória e a influência da cultura africana e afro-brasileira nos contextos nacional, regional e local.

Procedimentos para avaliação da aprendizagem

- Os estudantes serão avaliados de maneira continuada, ou seja, serão analisados durante todas as aulas realizadas, destacando-se sobretudo, pela participação durante a aplicação das atividades recomendadas.

- Em segundo lugar, o alunado também será analisado por sua participação ativa nos seminários e nos debates realizados em sala de aula.

Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In. PEREIRA, Amilcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 26-55.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Palavras ABERTAS**, n. especial, p. 1-12, jul. 2023 – Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003.

FERNANDES, Renata Sieiro; GROPPO, Luís Antonio; PARK, Margareth Brandini. **Cidade – Patrimônio Educativo.** Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

FREITAS, Itamar. **Sequências didáticas para o Ensino de História** [livro eletrônico]**.** Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In. FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et al. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

MARQUES, Janote Pires. Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local:** contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PAIVA, Olga Gomes de (Coord.). **Aracati:** patrimônio de todos: roteiro para a preservação do patrimônio cultural. Fortaleza: Iphan, 2008.

Referências

ARAÚJO, Diego Cavalcanti. **Trajetórias e experiências de escravizados no Baixo Jaguaribe – Aracati- Ceará no século XVIII**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em História, Fortaleza, 2021.

BARBOSA, Maria Edvani Silva. **Aracati (CE) no período colonial:** espaço e memória. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Mestrado Acadêmico em Geografia, Fortaleza, 2004.

BORGES, Célia Maia. **Escravos e libertos nas irmandades do rosário:** devoção e solidariedade em Minas Gerais, Séculos XVIII e XIX. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

CAMPOS, Eduardo. **As irmandades religiosas do Ceará provincial**: apontamentos para sua história. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1980.

FARIAS, Alex da Silva. **Memória, Patrimônio e Sujeitos sociais na construção histórico do instituto do Museu Jaguaribano (1965-1985).** Dissertação (mestrado) – Universidade estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado acadêmico em História e Culturas, Fortaleza, 2015.

FERREIRA NETO, Cicinato. **Estudos de História Jaguaribara:** documentos, notas e ensaios diversos para a história do baixo e médio Jaguaribe. Fortaleza, Premius, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo A; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural.** 1ª edição digital. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GIRÃO, Raimundo. **Geografia Estética de Fortaleza**. Fortaleza: Casa José de Alencar/Programa Editorial, 1997.

IPHAN. **Aracati (CE).** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/238/>. Acesso em 08/04/2024.

_____. **Conjuntos Urbanos Tombados (Cidades Históricas).** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/123>. Acesso em 04/04/2024.

JUCÁ NETO, Clovis Ramiro. **A Urbanização do Ceará Setecentista:** As vilas de Nossa Senhora da Expectação do Icó e de Santa Cruz do Aracati. 2007. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

____. Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres. **H.P.I.P,** Lisboa. Disponível em: https://hpip.org/pt/Heritage/Details/960. Acesso em: 19 de abril de 2024.

KERN, Alvarez Arno; MUTTER, Débora. Discussões acerca do Patrimônio Cultural**.** In. PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (orgs.). **História, Memória e Patrimônio:** Possibilidades Educativas. Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p. 183-198.

LEAL, Hélio Ideburque Carneiro. **Igreja de Nossa Senhora do Rosário:** A Matriz de Aracati. Fortaleza, Minerva, 1998.

LEITE, Rogério Proença. Patrimônio e centros históricos. In. **Dicionário temático de patrimônio:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 51-54.

MARQUES, Tamara Soares. **A História Embaixo da Escada:** Ensino de História Local e educação para as relações étnico-raciais por meio das narrativas sobre a escravidão no Museu Jaguaribano (Aracati – Ce). 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mestrado Profissional em Ensino de História, Mossoró – RN, 2022.

NOGUEIRA, Gabriel Parente. **Fazer-se nobre nas fímbrias do império:** práticas de nobilitação e hierarquia social da elite camarária de Santa Cruz do Aracati (1748-1804). 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, Fortaleza, 2010.

NUNES, Cicera; LUZ, Itacir Marques da. Sobre o ancestral, o legado e o registro: discutindo a experiência do congresso artefatos da cultura negra pelas lentes da educação patrimonial. **Sillóges,** v. 5, n. 1, jan./jul., 262-286, 2022.

PAIVA, Olga Gomes de (Coord.). **Aracati:** patrimônio de todos: roteiro para a preservação do patrimônio cultural. Fortaleza: Iphan, 2008.

PEREIRA, Auricléa Barros. **A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da cidade de Fortaleza, antiga Irmandade dos Homens Pretos, e suas ressignificações atuais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Cadernos do LEPAARQ** – Textos de

Antropologia, Arqueologia e Patrimônio, V. II, n°4. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Jul/Dez, p. 9-18, 2005.

ROLIM, Leonardo Cândido. **Tempo das carnes no Siará Grande:** dinâmica social, produção e comércio de carnes secas na Vila de Santa Cruz do Aracati (c.1690-c.1802). Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2012.

SANTOS, Igor Matias Dos. **Um projeto para a Capitania do Ceará Grande:** O Algodão como vetor da economia cearense na conjuntura de Um novo Padrão de Colonização (1777-1822). Monografia (graduação em História) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SCARANO, Julieta. **Devoção e escravidão:** a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no distrito Diamantino no século XVIII. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico,** 1400 – 1800. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Universal sobre Diversidade Cultural**, 2002.

WOOD, A. J. Russel. **Escravos e libertos no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.